

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Уральский государственный педагогический университет»  
Институт специального образования

Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Формирование читательской компетенции у младших  
школьников с тяжелыми нарушениями речи на уроках  
литературного чтения.**

Выпускная квалификационная работа  
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование  
Магистерская программа «Логопедия»

Квалификационная работа  
допущена к защите  
Зав. кафедрой логопедии и клиники  
дизонтогенеза  
к.п.н., профессор И.А. Филатова

\_\_\_\_\_  
дата                      подпись

Руководитель ОПОП:  
к.п.н., профессор З.А. Репина

\_\_\_\_\_  
подпись

Исполнитель:  
Забродина Наталья Андреевна,  
обучающийся МПЛГ – 15.01.  
группы  
очного отделения

\_\_\_\_\_  
подпись

Научный руководитель:  
Филатова Ирина  
Александровна,  
к.п.н., профессор

\_\_\_\_\_  
подпись

Екатеринбург 2017

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	12
1.1. Формирование читательской компетенции у младших школьников с нормативным речевым развитием	12
1.2. Психолого – педагогическая характеристика младших школьников с тяжелыми нарушениями речи	19
1.3. Формирование читательской компетенции у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи	24
Выводы по первой главе	28
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	32
2.1. Организация и методики логопедического изучения читательской компетенции у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи	32
2.2. Характеристика читательской компетенции у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи на основании анализа результатов констатирующего эксперимента	48
Выводы по второй главе	66
ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	68

3.1. Теоретическое обоснование и принципы логопедической работы по формированию читательской компетенции у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи	68
3.2. Педагогические технологии формирования читательской компетенции у младших школьников на уроках литературного чтения.	74
3.3. Игровые технологии как средство формирования читательской компетенции у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи	81
3.4. Контрольный эксперимент и анализ его результатов	88
Выводы по третьей главе	92
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	93
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	96
ПРИЛОЖЕНИЕ	101
ПРИЛОЖЕНИЕ	102
ПРИЛОЖЕНИЕ	104
ПРИЛОЖЕНИЕ	107
ПРИЛОЖЕНИЕ	108
ПРИЛОЖЕНИЕ	109
ПРИЛОЖЕНИЕ	110
ПРИЛОЖЕНИЕ	111
ПРИЛОЖЕНИЕ	112
ПРИЛОЖЕНИЕ	113
ПРИЛОЖЕНИЕ	114
ПРИЛОЖЕНИЕ	115
ПРИЛОЖЕНИЕ	116
ПРИЛОЖЕНИЕ	117
ПРИЛОЖЕНИЕ	118
ПРИЛОЖЕНИЕ	119
ПРИЛОЖЕНИЕ	120
ПРИЛОЖЕНИЕ	121
ПРИЛОЖЕНИЕ	123
ПРИЛОЖЕНИЕ	125
ПРИЛОЖЕНИЕ	126
ПРИЛОЖЕНИЕ	127
ПРИЛОЖЕНИЕ	128
ПРИЛОЖЕНИЕ	129

## **ВВЕДЕНИЕ**

Проблема осознанного чтения до XIX века не выдвигалась на первый план. Процесс обучения чтению был направлен на научение детей механическому озвучиванию текста Б. Г. Ананьев[11]. К середине XIX в. сложилось противоречие между формируемым навыком механического озвучивания текста и необходимостью понимать прочитанный текст М. В. Васильева[12]. Первые попытки разрешить это противоречие связаны с практическим методом преподавания языка Ф. И. Буслаева[24].

Авторами показано, что чтение является одной из форм устной речи и ее развитие включает в себя четкое произношение и различение звуков, владеть артикуляционным аппаратом, правильно выстраивать предложения, уметь слушать и понимать вопросы, правильно выражать свои мысли Е. А. Земская [54]. Одной из основных проблем, которые стоят перед начальным школьным образованием - это нарушения в развитии устной речи которое приводит в дальнейшем, к нарушению письменной речи и затрудняют обучение детей по другим школьным дисциплинам.

В течение минувших лет прослеживается высокий процент увеличения числа детей, пребывающих в возрастном этапе 8-12 года, у которых наблюдаются проблемы в овладении умением чтения. Одной задачей проблем начального изучения и обучения чтению представляется подготовка к быстрому осмысленному чтению. Данная задача выступает в качестве основной задачи в образовании, воспитании и многостороннем формировании личности, как читателя Н. Н. Светловкая [68].

Успешность усвоения навыка чтения является одним из критериев

уровня развития познавательной деятельности детей. Возникающие трудности в процессе обучения чтению могут свидетельствовать о том, что наблюдаются проблемы в развитии того или иного психического процесса (внимания, памяти, мышления, речи).

Несформированность навыка чтения приводит к тому, что у детей нарушается процесс формирования мыслительных процессов и памяти. Данный вид нарушения приводит к тому, что происходит замедленный процесс обучаемости, и как следствие - низкое качество обучения.

Можно выделить два направления в процессе обучения чтению:

1. Обучение чтению, которое построено на трех уровнях совершенствования и формирования процесса чтения, процесса обучения чтению, способности воспринимать художественный текст, развитие читательской компетенции.

2. Получение литературного образования и развития детей, через получение ребенком литературного знания [41].

Физиологическим актом чтения является результат высшей кортикальной координации, анализа и синтеза в речевых слуховых рецепциях, двигательных и зрительных. Процесс чтения в первую очередь базируется на узнавании буквы и связанного с ней звука.

Категория детей с общим недоразвитием речи (в дальнейшем ОНР), это дети у которых наблюдаются различные сложные речевые расстройства, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне П.С. Волкова [21].

Основной задачей в коррекционной работе начального обучения является своевременное выявление, предупреждение и преодоление нарушений в развитии устной и письменной речи.

Ученые, которые посвятили свои работы изучению нарушению чтения были: Т.В.Ахутина[3], М.В. Ермолаева [15], А.Н.Корнев [28], Р.И.Лалаева[30], Р.Е.Левина[32], И.Н. Садовникова[39], Р.А.Ткачева[41], Н.И.Жинкин[50], С.С.Мухина[56], М.Е.Хватцев[66], Т.А.Фотекова[68], М.Н.Русецкая[89]. Они

занимались разработками основных этапов формирования навыка чтения, структурными элементами, речевыми механизмами чтения, на основе связи чтения с другими психическими процессами и их развитием [12].

В процесс формирования чтения основывается на двух основных составляющих: технической и смысловой, которые являются основной для чтения. У детей с нарушением чтения наблюдаются трудности ориентировки во всех пространственных направлениях, затруднения в определении формы, величины. Дети с дислексией неправильно оформляют свою речь, избегают сложных фраз, ограничиваются короткими предложениями, у них часто встречаются нарушения связной речи, все это приводит к нарушению у детей сформированности читательской компетенции [23]. Для понимания и разъяснения понятия читательской компетенции обратимся к словарю, в котором понятие компетенция (от лат «competencia» - круг вопросов, с которыми человек хорошо осведомлен, обладает знаниями и опытом) - это интегрированный результат овладения содержанием общего среднего образования, который выражается в готовности ученика использовать усвоенные знания, умения, навыки, а также способы деятельности в конкретных жизненных ситуациях для решения практических и теоретических задач[5].

Мы остановились на определении компетенция, которое дал Д.Н.Ушаков: компетенция - круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом [9].

Определение читательской компетенции было дано Т.А. Разуваева: читательская компетентнция учащихся начальной школы-это сформированная у детей способность к целенаправленному индивидуальному осмыслению книг до чтения, по мере чтения и после прочтения книги[34].

Актуальность изучаемой проблемы позволило нам определить и выявить предмет, объект, цели и задачи исследования.

**Объект исследования** - процесс формирования читательской компетенции у обучающихся младшего школьного возраста с ТНР.

**Предмет исследования**—организация логопедической работы по формированию читательской компетенции у обучающихся младшего школьного возраста с ТНР на уроках литературного чтения.

**Цель исследования**— изучить состояние читательской компетенции у обучающихся младшего школьного возраста с ТНР и определить основное содержание логопедической работы, направленной на формирование навыка читательской компетенции у данной группы учеников на уроках литературного чтения.

**Задачи:**

1. Подобрать методики логопедического изучения читательской компетенции у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи.
2. Проанализировать традиционное содержание педагогической работы с младшими школьниками с тяжелыми нарушениями речи, направленной на формирование читательской компетенции.
3. Разработать комплекс упражнений направленных на формирование читательской компетенции у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи.
4. Изучить методический материал и разработать содержание игровых упражнений, направленных на формирование читательской компетенции у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи.
5. Представить результаты практического применения фрагментов сборника игровых упражнений, направленных на устранение затруднений при чтении.

**Гипотеза исследования:** вероятно, что у детей с тяжелыми нарушениями речи:

1. Наблюдаются специфические особенности навыка чтения, его осознанности, правильности, по сравнению с нормально развивающимися сверстниками.

2. Центральное место в перечне ключевых компетентностей занимает читательская компетенция. Содержание образования по истечении времени будет претерпевать изменения.
3. Неотъемлемой частью и связующим звеном в формировании читательской компетенции останется логопедическая работа, которая будет базироваться на игровых технологиях. Как известно, что на сегодняшний день преодоление в нарушении чтения остается одной из приоритетных задач логопедии.
4. Формирование устной речи и зрительных функций, вызывающих дислексию на сегодняшний день исследованы недостаточно.
5. Перечень актуальных проблем, относящихся к пониманию природы нарушений чтения, весьма разнообразен, на наш взгляд, имеет междисциплинарный характер.
6. В своей работе мы стремились исследовать логику междисциплинарного исследования и рассмотреть все речевые и зрительные составляющие сложнейшего феномена - навыка чтения.
7. Ссылаясь на выше сказанное, мы предполагаем, что система работы по развитию навыка чтения заключается в выработке комплексной коррекционной работы, которая направлена на развитие всех причин нарушения (зрительных, гностических и моторных функций).

Без формирования и развития данной системы коррекционной работы, не будет достигнута цель по преодолению и стабилизации формирования навыка выработки читательской компетенции, которая базируется на игровых технологиях.

Для реализации поставленных задач нами были применены и выбраны методы исследования:

1. теоретические: сравнительный, ретроспективный и феноменологический анализ литературы по проблеме исследования; сравнительно-исторический метод, проектирование, моделирование;
2. эмпирические: наблюдение, психолого - педагогический эксперимент;



3. описательно - аналитические методы: методы математической статистики, качественный и количественный анализ результатов экспериментальной диагностики.

**Методологическая база исследования.** Многоступенчатость изучаемой проблемы определила характер исследования. Единство исследования обеспечивается с учетом следующих положений:

1. *культурно - исторического подхода* определяет ребенка как личность анализирующего все процессы обучения и воспитания детей в преломлении задач личностного саморазвития человека, его самодвижения к освоению культурных ценностей.

2. *системного подхода*, раскрывающего всецелое владение условиями и закономерностями развития и саморазвития психических функций, как сложных взаимосвязанных систем; изучение совокупности основных понятий и категорий, соответствующих объему понятия «дислексия» М. Н. Русецкая[35].

**Этапы исследования.** Проверка выдвинутой гипотезы и решение поставленных задач осуществлялась в период с 2015 по 2017 годы и включала следующие этапы и экспериментальные линии:

**Диагностико - прогностический этап (2015 - 2016).** Теоретическое понимание конечного состояния проблемы дислексии, сопоставительное изучение исследовательских подходов, концепций дислексии, систем организации коррекционной помощи детям с дислексией в отечественной и зарубежной науке и практике. Определение основной проблемы и противоречий, подлежащих экспериментальному и теоретическому решению, формулировка целей, выдвижение рабочих гипотез.

**Экспериментальный этап (2016 - 2017).** Экспериментальное изучение формирования чтения в популяции школьников, выявление возрастной и индивидуальной вариативности учащихся в овладении чтением; выделение этапов становления чтения, на основе полученных качественно-количественных характеристик чтения; определение стандартизированных

показателей дислексии (для выделения из числа учащихся со специфическими нарушениями чтения); комплексное изучение патогенеза дислексии у учащихся; изучение валидности традиционных методов диагностики дислексии применительно к категории учащихся младших классов.

***Теоретико-поисковый этап (2016 - 2017).*** Теоретическое обоснование нового подхода к рассмотрению дислексии как несформированности читательской деятельности, проявляющейся в нарушении последовательного формирования усложняющихся читательских компетенций. Описание феномена дислексии через несформированность основных читательских компетенций на всех этапах читательского развития. Разработка соответствующего диагностического инструментария для оценки сформированности читательских компетенций и определение ее валидности в ходе лонгитюдного наблюдения учащихся с дислексией.

Определение стратегии непрерывного психолого-педагогического сопровождения учащихся с дислексией. Разработка сборника игровых упражнений по преодолению нарушений чтения через формирование читательских компетенций.

***Обобщающий этап (2016 - 2017).*** Реализация разработанной стратегии преодоления дислексии и оценка ее эффективности в ходе обучающего эксперимента. Итоговое обобщение, интерпретация экспериментальных данных и оформление текста магистерской диссертации.

**Экспериментальная база исследования.** Диссертационное исследование выполнено на материале обследования 30 учащихся 2 - 3 классов Речевого центра города Екатеринбурга. Изучение патогенеза дислексии осуществлялось в сравнительном плане: было обследовано 30 школьников с нарушениями чтения и 30 школьников с нормально сформированным навыком чтения.

**Структура исследования** заключается в разработке методических рекомендаций для учителей начальной школы и логопедов по применению игровых упражнений для коррекции нарушений читательской компетенции у

обучающихся с ТНР. Углубление, расширение, обобщение материала по коррекции дислексии у обучающихся с ТНР с применением игровых упражнений.

# **ГЛАВА I.СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

## **1.1.Формирование читательской компетенции у младших школьников с нормальным речевым развитием**

В современной литературе для обозначения нарушений чтения используется в основном термин дислексия. Многие ученые, такие как Е.Д. Божович[11], Г.В. Сороковых[15], А.В. Гвоздев [22], Т.Б. Филичева[34], О.А. Токарева[54], Т.В. Ахутина[67], М.Е. Хватцев[68] занимались вопросом нарушения чтения. Определение нарушения чтения или дислексия определила П.С. Волкова (от лат. dys - «расстройство», lexio - «читаю»)-частичное расстройство процесса чтения, характеризующееся наличием стойких специфических ошибок(пропуском букв, слогов, пропусками строчек)[98]. Данное определение не позволяют ограничить дислексию от иных нарушений чтения: от ошибок чтения, закономерно встречающихся на первых этапах овладения чтением, от нарушений чтения у детей, педагогически запущенных, трудных в поведении и др.

Р.Е. Левина [56] обращала внимание на то, что "нарушения чтения распространяются как на способы овладения чтением, так и темп чтения и на понимание прочитанного". Наиболее распространенными специфическими ошибками при этом называют побуквенное угадывающее чтение, пропуски слов и их замены по смыслу, замены и пропуски букв и их добавления, повторения букв (слогов или слов) в процессе чтения, неправильное чтение окончаний слов. Отечественный ученые выделяют дислексию, как отдельные расстройства речи, но имеющие во многом схожие причины возникновения и взаимосвязанных между собой проявлений. Р.Е. Левина [57] отмечала, что в основе нарушений чтения лежит несформированность фонематической системы. При этом если у детей затруднено образование фонематических

представлений, то и у них медленно формируются и представления о графеме и соответствующие виды языкового анализа и синтеза (Б.Г. Ананьев [34], Р.Е. Левина [56], Л.Ф. Спирова [67]).

В тоже время, нарушения чтения могут быть связаны и с недостаточностью лексико - грамматического строя языка, что выражается в заменах слов, неправильном их грамматическом оформлении, трудностях оформления предложений.

Предпосылки нормального формирования развития чтения являются несколько групп факторов:

1 фактор. Анатоми - физиологического характера:

- достаточное развитие всех анализаторных систем,
- сформированность моторных функций,
- слухо-оптико-моторной координации.

2 фактор. Психологического характера:

- сформированность высших психических функций,
- психологическая готовность ребенка к обучению письму и чтению,
- лингвистическая готовность к овладению новым видом речевой

деятельности.

Выделяют следующие причины возникновения дислексии:

- системные нарушения устной речи, обусловленные поражениями органического генеза;
- конституциональные предпосылки, связанные с индивидуальными особенностями функциональной специализации полушарий мозга;
- энцефалопатические нарушения, обусловленные вредными воздействиями в период перинатального, перенатального и постнатального этапа развития;
- воздействие неблагоприятных социальных и средовых факторов.

Дислексию не следует сравнивать с недостатками чтения, лишь затрудняющими овладение чтением, например как умственную отсталость, эмоциональные факторы, неполноценность зрения, расстройства

произношения, неблагоприятные условия жизни. Нарушение "техники" чтения усугубляет дислексию, но не составляет ее сущность.

В структуре дислексии лежат те или иные поражения речевых систем головного мозга - органические или функциональные, поражения отдельных элементарных процессов и связей или высшего анализа и синтеза оптических или главным образом слухоречедвигательных анализаторов. Обычно оба типа этих нарушений сосуществуют. Нарушение чтения редко встречается изолированно. Обычно они взаимодействуют и связаны с нарушениями устной речи.

Первые десять лет жизни ребенка, как указывают данные педагогической науки, играют важную роль в становлении и формировании навыка читательской компетенции. В этот период и идет решение вопроса, каково будет отношение читателя к книге, насколько оно будет проявлять себя в активности или пассивности процесса становления и овладения чтением.

В дошкольном периоде образования и воспитания детей, общение с книгой формируется через воспитателя, который использует методы чтения, рассматривания и активного слушания детьми. Следующим этапом знакомства с чтением, как процессом, который формирует из ученика, ученика – читателя является ступень начальной школы.

Изученный теоретический анализ различных подходов к определению содержания «компетенции» нам позволил сделать следующие выводы:

- младший школьный возраст считается наиболее благоприятным для процесса формирования читательской компетенции (И.А.Зимняя)[76];
- компетенции - это определенный набор видов деятельности, которые ученик реализует во время учебного процесса,
- компетенция - это совокупность качеств развитой личности, сформированных знаний, умений и навыков. В нашем исследовании это представляется как чтение детской литературы, реализованной учеником на практике.

Исходя из полученных теоретических данных, можно выделить понятие *читательская компетенция*-это особая форма личностного образования, отражающая систему ключевых компетенций, приобретенных ребенком в процессе изучения литературного чтения, ориентированная на его успешную социализацию в обществе.

Обозначив сущностные характеристики понятий компетентность и компетенция, мы обратились к содержанию понятия компетентностный подход в обучении, так как, именно этот подход целью процесса обучения чтению видит формирование компетентной личности, владеющей ключевыми компетенциями.

Теоретические исследования компетентностного подхода в образовании описаны в работах психологов: Н.В. Кузьминой [12], И.А. Зимней [24], О.Г. Ларионовой [45], А.А. Вербицкого [54].

Познавательная компетенция должна быть сформирована наиболее полно, так как обучение, по своей сути, есть способ получения знаний, то есть, в основе заложена знаниевая составляющая компетенции, обобщенные способы деятельности формируются чаще поисковым способом, вместе с тем, стандартами заложен элемент познавательной компетенции как «способность учиться всю жизнь».

Развитие коммуникативной компетенции происходит на уроках литературного чтения, через формирование вербальной работы обучающихся на уроке, при помощи овладения навыка коллективной работы в тренировочных заданиях.

Ценностно - смысловая компетенция определяет и формирует процесс умения учиться. Данная компетенция направлена на обеспечение и подготовку учеников к овладению читательскими навыками и умениями, учитывает ценностные и нравственные установки в поведении людей, раскрывает новые возможности для приобретения знаний о действительности.

Исходя из данных понятий, для читательской компетенции свойственным является готовность к решению задач поставленных на уроке и

выработке определенного перечня параметров по формированию знаний, умений и навыков. Неотъемлемой частью является поиск способа решения задач. Исходя из сказанного, можно определить, что развитие читательской компетенции являются неотъемлемой частью развития качеств личности, способствующие формированию читательской деятельности. На основании теоретических данных, мы выделили три основные компетенции, которые составляют основу читательской компетенции:

- коммуникативная;
- ценностно-смысловая;
- познавательная.

Ценностно-смысловая компетенция определяется наличием кругозора читающего. Знаний о литературных произведениях, авторах, тематике и жанрах произведения. Читательские умения проявляются в знаниях об отечественных и зарубежных авторах, давать правильные ответы о произведении по вопросам, раскрывать характерные особенности героя, делить текст на составные части, самостоятельное определение главной мысли в прочитанном тексте.

Коммуникативная компетенция построена на основных способах чтения, которые определяют продуктивную способность и качество овладения чтением.

Познавательная компетенция обуславливает самостоятельную готовность к работе с книгой, развитию читательских умений, которые отражаются в самостоятельной работе с художественным произведением, с научно - познавательными тестами.

Читательские умения:

- самостоятельное чтение книги;
- пересказ прочитанного произведения;
- поиск главных слов в тексте;
- посещение библиотек;
- составление аннотаций;



- определять мотивы чтения;
- проявление читательской самостоятельности;
- способность к написанию творческих работ;
- выделять идейный смысл произведения.

Определенные умения выступают, как основа для формирования читательской компетенции. Данные формы работы всецело направлены на достижение и личностное развитие учащихся, способствующих формированию необходимых компетенций, универсальных, предметных и метапредметных умений и навыков.

Основываясь на разработанной Г. М. Петровой [45] гармоничной структуре построения урока, были определены основные параметры: беседа (4 вида), приемы чтения, целесообразный выбор деятельности в зависимости от типа урока. Изменение видов и приемов на уроках чтения, определяет и задает содержание урока, формирует у учащихся положительный настрой.

Смена видов и приемов чтения поддерживает интерес к уроку, к тексту, а игровой занимательный характер заданий по способу чтения создает эмоциональный фон урока и учит младших школьников любить сам процесс чтения [9].

Когнитивная познавательная компетенция построена на таких видах деятельности, как построение заданий, которые идут от простого к сложному, с целью переосмысления знаний и создания базы для новых знаний и умений.

Эмоционально-ценностная область компетенции, исходит из следующего:

- соотнесение полученного материала после прочтения с окружающим миром;
- усвоение ценностных ориентиров;
- развитие восприятия о литературном произведении;
- положительное отношение к читательской деятельности;
- побуждение интереса к разному роду книг;
- становление процесса чтения как самостоятельным увлечением.

Коммуникативная функция построена по принципу взаимодействия между учителем и учеником. Самопознание, самореализацию и самовыдвижение в развитии - это есть главная цель. Коммуникативная функция раскрывает способности к:

- самостоятельному чтению;
- отбору информации;
- размышление и рассуждение о прочитанном;
- сотрудничество между детьми и педагогом, между детьми;
- создает условия для самореализации, самовыдвижения как читателя;
- формирование «образа я».

В целом анализ различных подходов по формированию читательской компетенции младших школьников, подтверждает сложную структуру этого явления. Существуют различные аспекты формирования компетенции личности. А.Г. Асмолов[23], Л.В. Занков[34] рассматривают компетенцию с точки зрения системно-деятельностного подхода, где действует формула «компетенции - деятельность - компетентность». В.А. Сластёнин[45], И.Ф. Исаев[50], Е.Н. Шиянов[65] обосновывают закономерности и принципы организации образовательного процесса. Исследования Н.А. Алексеева[45], Ш.А. Амонашвили[56], И.С. Якиманской[67] направлены на построение образовательного процесса, учитывающего склонности, интересы ребенка. С точки зрения А.А. Вербицкого[34], И.А. Зимней[54], А.В. Хуторского [76] компетентностный подход в образовании нацеливает на конечный результат - формирование компетентной личности.

На фоне представленных позиций наиболее перспективной для рассмотрения компетенции, ее содержания и структуры является точка зрения И.А. Зимней [4]. Общими признаками и характеристиками компетенций были соотнесены с возрастными периодами развития личности детей школьного возраста, что всецело определяет возможность применения этих идей для создания и формирования модели читательской компетенции младших школьников. Как указывает практика, для полноценного достижения

результативности по формированию читательской компетенции младших школьников необходимым условием является развитие следующих качеств личности:

- стремление к совершенствованию себя в интеллектуальной деятельности путем изучения художественных произведений;
- владение продуктивными способами и качественным навыком чтения;
- знание программных читательских умений в работе с текстом;
- владение читательской самостоятельностью в работе с книгой;
- целостное восприятие художественных произведений и освоение научно-познавательных текстов;
- развитие читательского кругозора, то есть литературоведческих представлений о произведениях, авторах, темах и жанрах детского чтения.

После овладения базовыми качествами по формированию читательской компетенции личности младшего школьника, всецело можно сказать, что процесс развития школьника как сформировавшегося чтеца будет неотъемлемой базой для дальнейшего его развития.

## **1.2. Психолого – педагогическая характеристика младших школьников с тяжелыми нарушениями речи**

Речь является важнейшей психической функцией человека. Овладевая речью, ребенок приобретает способность к понятийному мышлению, к обобщенному отражению окружающей действительности, к осознанию, планированию и регуляции своих намерений и действий[23] (Р.Е. Левина).

Отклонения в развитии речи влияют на формирование всей психической жизни ребенка, его общению с окружающими. Всё это препятствует правильному формированию познавательных процессов, затрудняет усвоение чтения, письма, а вследствие этого и другие школьные навыки и знания. Некоторые нарушения речи тормозят процесс саморегуляции, изменяют

черты характера ребенка, появляется замкнутость, неуверенность в себе, негативизм, которые усиливают влияние неполноценной речи на формирование психики ребенка. У детей с нарушением чтения наблюдаются трудности ориентировки во всех пространственных направлениях, затруднения в определении формы, величины. Дети с дислексией неправильно оформляют свою речь, избегают сложных фраз, ограничиваются короткими предложениями, у них часто встречаются нарушения связной речи, все это приводит к нарушению у детей сформированности читательской компетенции [23].

Конкретные причины, приводящие к поражению мозга, могут действовать в различные периоды: пренатальный (основной), натальный и постнатальный.

В пренатальном периоде отмечается токсикоз, заболевания матери в первую половину беременности, хронические заболевания матери: сердечно-сосудистых заболеваний, туберкулез легких, тяжелые желудочно-кишечные заболевания и болезни печени, алкоголизм.

Натальный период характеризуется патологией родов (сухие затяжные или стремительные роды), асфиксией новорожденного, группой резус-конфликтной ситуации. У данной категории детей сохранным остается слух и интеллектуальные особенности. В зону поражения попадают компоненты речевой системы, которые влияют на развитие звуковой и смысловой сторон речи. Наблюдается задержка речевого развития и позднее формирование речи, скудность словарного запаса, преобладание аграмматизмов, дефекты фонемообразования и звукопроизношения также нарушены. Недоразвитие речи может выражаться в разной степени, как от полного отсутствия или преобладание лепета, до развернутой фразовой речи,

но с преобладанием лексических и грамматических средств. Нарушение речи обусловлено расстройством нормального функционирования психофизиологических механизмов, которые способствуют развитию речевых компонентов.

Основываясь на коммуникативной теории, расстройствами речи являются нарушения вербальной коммуникации. Они проявляются во взаимоотношении существующей между индивидуумом и обществом, которое отражено в речевом взаимодействии [36]. Генезис и структура различного рода речевых нарушений разнообразны. Причины, которые вызывают данный вид нарушений бывают следующие:

1. Частой причиной ОНР речи выступает нарушение акустико - гностических процессов. При данном виде нарушения преобладает и утрачивается способность к восприятию звуков речи. Недостаточность различения акустических признаков приводит к тому, что вторично страдает четкое произнесение звуков и воспроизведение структурного содержания слова.

2. Артикуляционные нарушения, которые возникают в следствии органических поражений и недоразвитием отделов ЦНС, которые отвечают за речевую активность, за собой влекут отклонения и функционал в строении артикуляционного аппарата. Эти нарушения проявляются в затрудненном артикулировании звуков, что в дальнейшем приводит к способности искажённого восприятия звука и неточного воспроизведения.

На основании выше сказанного, можно определить категорию детей с ТНР - это дети, которые в структуре своего дефекта имеют нарушения в формировании речи, как языковой системы с сохранным слухом и интеллектом. У них преобладают многообразные дефекты в произношении, отмечается бедность словарного запаса, нарушен грамматический строй речи, а также страдает темп и плавность высказывания [34].

Особенности речевых нарушений:

- Не соответствие возрастной норме;

- Возникают в следствии поражения и нарушения функционирования психофизиологии речи;
- Нарушения носят существенно стойкий характер;
- Оказывают отрицательное влияние на развитие ВПФ ребенка;
- В зависимости от характера нарушения, требуется определенная коррекционная и логопедическая работа по устранению дефектов.

Дизартрия (от греч. dys—«приставка», означающая расстройство, arthroo—«членораздельно произношу») - произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата[56].

Трудности в оформлении высказывания, влечет за собой такие нарушения как: голосовой модуляции, страдает просодическая сторона речи, затруднения в отборе артикуляционной позы или отсутствие и различного рода фонетические дефекты.

Дизартрия-это следствие органического нарушения центрального характера, приводящего к двигательным расстройствам [66]. Основным отличительным признаком дизартрии от других нарушений произношения является то, что при дизартрии проявляются дефекты в звукопроизношении и голосе, которые сочетаются с нарушениями речевой, артикуляционной моторикой и речевым дыханием [24].

Характерные особенности детей с дизартрией заключаются в следующем:

- ограничение движений в речевой и мимической мускулатуре;
- речь ребенка становится нечеткой, с искаженным звукопроизношением;
- голосовая активность снижена и голос немодулированный или резко модулированный;
- может быть тахилалия или брадилалия.

В клинической, психологической и логопедической картине детей с дизартрией все неоднородно. Причины, которые способствуют возникновению дизартрии, является органическое поражение ЦНС.

Отрицательное воздействие оказывает ряд неблагоприятных факторов, которые губительно влияют на развивающийся мозг в натальный период развития. Такими причинами могут быть: хронические инфекции, гипоксия плода, интоксикации, токсикозное состояние во время беременности, недоношенность, маленький размер плаценты. Все эти факторы приводят к тому, что у детей возникают функциональные и органические отклонения в состоянии ЦНС.

Основные проявления дизартрии:

Речевые:

1. Нарушение голосообразования.
2. Нарушение звукопроизношения (практически всех групп звуков). В зависимости от степени поражения может страдать произношение всех или нескольких групп согласных. Может нарушаться и произношение гласных звуков (произнесение характеризуется невняtnостью, искажением, преобладает назальный оттенок).
3. Страдает просодика (ритмо-интонационные средства речи).
4. Нарушено восприятие фонем (звуков) и их различения. Возникает из - за нечеткой, смазанной речи, которая нарушает процесс формирования правильного образа звука.

Неречевые:

1. Нарушение двигательного аппарата.
2. Нарушена эмоционально – волевая сфера.
3. Нарушение ряда психических процессов (внимания, памяти, мышления).
4. Нарушение грамматического строя речи.

Наличие органического поражения мозга обуславливает то, что эти дети плохо переносят жару, духоту, езду в транспорте, долгое качание на качелях, нередко они жалуются на головные боли, тошноту и головокружения. У многих из них выявляются различные двигательные нарушения: нарушения равновесия, координации движений, недифференцированность движений

пальцев рук и артикуляционных движений. Нарушения речи приводят к тому, что у детей страдает:

- звукопроизносительная сторона речи;
- недоразвитие фонематического слуха;
- затруднено формирование лексики и грамматики.

У детей с данным видом дизонтогенеза отмечается недоразвитие всех компонентов познавательной деятельности, особенно на уровне произвольности и осознанности. Как указывает Г.В. Чиркина [56], основными особенностями детей с речевыми нарушениями являются: недостаточная сформированность и дифференцированность мотивационной сферы, недостаточная концентрация и устойчивость внимания, слабость в развитии моторики, пространственные затруднения.

У детей с ТНР наблюдается быстрая истощаемость нервных процессов, которые проявляются в раздражительности, повышением порога возбудимости, неустойчивый эмоциональный фон. Также наблюдается частая смена настроения, агрессия, беспокойство. Быстрое утомление приводит к частым головным болям, нарушениям сна, вялости. Часто дети бывают, неусидчивы, снижена работоспособность. В моторной сфере наблюдаются нескоординированность движений, в спокойном состоянии возбудимость возрастает. Работа ВПФ снижена, это проявляется в рассеянном внимании, порог восприятия инструкций снижен. Во время диалога нарушается контроль за собственной речью. Функциональные отклонения в развитии ЦНС приводят к тому, что у детей наблюдаются невротические реакции и расстройства на не запланированные ответы, плохую оценку, неуважительное отношение к взрослым. Также в поведении детей с дизартрией отмечается негативность в поведении, нерешительность в своих действиях, повышенная агрессия или застенчивость. Приведенная характеристика детей с ТНР может говорить о том, что из-за особого состояния ЦНС их работоспособность резко снижена.



### **1.3. Формирование навыка читательской компетенции у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи**

Чтение у детей с тяжелыми нарушениями речи (в дальнейшем ТНР) распространяется на способы навыка чтения, темп чтения и на понимание прочитанного. Дети с недоразвитием речи вместо плавного слогового чтения часто пользуют побуквенное, угадывающее чтение. При этом они делают много самых разнообразных ошибок [65]. Нередко, у таких детей наблюдается тенденция объединения отдельно названных букв в процессе чтения в слова, и как следствие того, слово теряет свое значение. Учащиеся с недоразвитием речи при первичном прочтении текста могут правильно прочитывать слова, но при повторном чтении, могут допустить ошибки, воспринимая слово и текст, как что новое для них.

Часто встречающиеся ошибки у детей во время чтения:

- замена одних букв другими;
- ошибки носят неустойчивый характер;
- происходят замены целых слов;
- недочитывание или изменение окончаний;
- некоторые виды ошибок характерны для нормально читающих детей.

Чтение детей с нарушениями речи представляет собой совокупность различных нарушений, а именно: замедленный темп, застревание при чтении отдельных слов, преимущественно возвращение к повторному прочтению отдельных букв, частей слова и целых слов. Темп чтения у детей носит разнообразный характер. Преобладающие нарушения проявляются в фонетико-фонематической системе, так и в лексико-грамматической системе, все это выражается в общем недоразвитии речи [11].

Нарушение навыка чтения составляет отдельную группу детей. Данное нарушение проявляет себя в том, что у детей наблюдается нарушение технической стороны речи (затруднения в соотношении зрительного образа

слова с произношением), также и страдает смысловая сторона, которая является основой чтения. Чтение можно считать правильным, когда ребенок осуществляет в своем речевом потоке и четко дифференцирует отдельные звуки в речи, тогда буквенное содержание становится и наполняется звуковым содержанием.

Специальные исследования показали, что существует тесная взаимосвязь между процессом различения звуков и соотношением графического образа буквы. Недостаточность способности в различении сходных звуков по акустическим признакам приводит к тому, что затрудняется процесс овладения графемой.

В период начального обучения чтению главным становится процесс узнавания буквы и соответствующего ей звука, то в дальнейшем процесс чтения перерастает в соотношение зрительного распознавания и звукового образа слога, слов, фраз.

Несформированность представлений о звуко-буквенном составе слова приводит к тому, что возникают нарушения формирования образа слова. Нарушение чёткого представления о звуковом составе слова формирует у ребенка и замедляет процесс дальнейшего зрительного представления образа слова. Необходимым условием для правильного зрительного представления, восприятия и узнавания слогов и слов, является четкое произношение фонем.

Т.Г. Егорово определил основные ступени развития чтения[67]:

- овладение звуко-буквенными обозначениями;
- чтение по слогам;
- становление синтетических приемов чтения;
- синтетическое чтение.

У большинства детей с ТНР часто наблюдаются затруднения или нарушения в усвоении ими ступеней формирования чтения, которые составляют основную базу для овладения навыком читательской компетенции.

Нарушение навыка чтения у данной категории детей приводит к

формированию у них дислексии. У таких детей наблюдаются затруднения в разучивании стихотворений, слабое воспроизведение графического ритма, преобладают затруднения в названии дней недели, месяцев, букв алфавита и т.д. Также наблюдается и преобладает нарушение процесса овладения на ранних ступенях языкового развития, и как следствие - недоразвитие устной речи. Преобладает задержка в речевом развитии, которая проявляется в несвоевременном звукообразовании или в медленном развитии экспрессивного языка (отставание от нормальных детей не менее чем на 2 года), они испытывают большие затруднения при обучении чтению и письму. Эти затруднения проявляются в том, что дети при чтении не могут соотносить письменные знаки (зрительные символы) со звуками речи, называют буквы не верно, смешивают буквы сходные по начертанию, отдельные слоги, слова читают в обратном порядке.

Акт чтения осуществляется слаженной работой целого ряда физиологических компонентов, принимающих участие в организации этого процесса. В процессах чтения принимают участие различные анализаторы: слуховой, зрительный и двигательный. Нарушение любого анализатора приводит к нарушению процесса чтения.

При рассмотрении каждого из ведущих анализаторов процесса чтения, можно прийти к следующим характеристикам, которые стойки проявляются у детей с тяжелыми нарушениями речи:

- роль слухового анализатора нужна для точной дифференциации фонемы и прочной связи с буквой (графемой). У детей с тяжелыми нарушениями речи часто наблюдается тенденция нарушения фонематического слуха, как следствия владения навыком чтения [13].

- зрительный анализатор играет немаловажную роль в различных актах чтения. У детей с ТНР преобладает недоразвитие или снижение работы данного анализатора. Данное нарушение проявляется в недостаточном процессе формирования и развития процесса чтения. Преобладают повышенные или пониженные рефлексy, которые также отражаются на

процессе формирования чтения.

Основными характеристиками дислексии являются:

1. Дислексические ошибки проявляются в заменах, перестановках, и пропусках букв.
2. Преобладает стойкость характера нарушения и продолжительности течения заболевания.

Несформированность чтения и проявление дислексии оказывает отрицательное влияние на развитие всех компонентов языковой системы, и как результат наблюдаются неуспехи в других предметных областях.

В чтении детей с ТНР на разных этапах развития проявляются следующие виды ошибок:

1. добавление других звуков;
2. пропуски букв;
3. замены другими словами;
4. нарушения в произношении букв;
5. повторы слов.

Известно, что при чтении огромную роль играет боковое зрение, позволяющее вести глаз вдоль строки, не соскальзывая с нее. Кроме того, принято полагать, боковое видение расширяет равномерный охват тех слов, которые не находятся в фокусе, и тем самым ускоряет осмысление. Такой навык чтения у детей с тяжелыми нарушениями речи не сформирован, и это часто приводит к тому, что замедляется процесс чтения. Дети при чтении сползают с одной строчки на другую, и указывает на обратное влияние бокового зрения. Процесс чтения нарушается из-за частых остановок, и происходит торможение.

Устная речь и чтение как различные стороны единого языкового процесса внутренне тесно связаны, поэтому различные нарушения устной речи, бесспорно, отражается на процессе чтения.

При чтении у детей с тяжелыми нарушениями речи наблюдается частые смешения и пропуски букв, замена одних букв другими при смешении звуков,

сходных по артикуляции и звучанию, затруднения при сливании букв в слоги и слова. Ошибки в чтении закономерно связаны с дефектами произношения.

Таким образом, лексические, морфологические и синтаксические трудности нередко наслаиваются и дополняют друг друга, что приводит к значительным нарушениям чтения и в итоге к не сформированности читательской компетенции.

## **ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ**

Вопросами процесса развития чтения занималось большое количество ученых. Процесс чтения выступает как базовая основа для предпосылок развития психических функций и развития личности. Процесс чтения выступает как неотъемлемая часть получения информации из окружающей среды, является способом приобретения и накопления академических потребностей и подготовки к социальному развитию.

Чтение служит основным проводником человека в информационной среде и определяет его образовательные возможности, успешность к социальной жизни.

Процессом чтения дети начинают овладевать в начальной школе. Возникающие нарушения и недоставки в процессе овладения чтением частый показатель учебной неуспеваемости. Такие недостатки возникают и в нормальном начальном процессе овладения чтением.

Известно, что начальное обучение является основным этапом становления и формирования из ученика, ученика – читателя. На начальной ступени образования, дети получают и накапливают свои знания не только по средствам слушания информации, которую дает учитель, но и сами выступают в роле основоположника отбора и получения знаний через чтение. Овладение навыком чтения доступно не каждому, поэтому необходим выбор тех методов и средств, которые в дальнейшем будут способствовать преодолению данного нарушения.

Все выше сказанное определяет необходимость в выборе систематической и целенаправленной работы, которая предполагает развитие и своевременное развитие навыка чтения. Приоритетной задачей в логопедической работе является формирование и совершенствование качественного и правильного чтения, развитие читательской компетенции.

Изучив литературу по проблеме исследования, мы пришли к выводу, что чем раньше будет сформирован навык чтения, тем лучше будет его составляющая по реализации основных компонентов: техники чтения и понимание прочитанного.

Как известно, что дети, имеющие различные речевые нарушения, у которых наблюдается затруднение в овладении навыком чтения, дальнейшем испытывают затруднения в процессе овладения технической и смысловой стороной чтения.

Основой процесса чтения выступает смысловой и технический компонент. Для их овладения необходимо сформировать зрительный, слуховой и речевой компонент. Для детей с ТНР овладение всеми ступенями данного процесса затруднен в силу их психофизиологических особенностей. Процесс овладения чтением детьми продлит длительный этап, который приводит к затруднению и дальнейшему развитию.

Для них чтение выступает как весьма сложный процесс, в котором задействовано множество операций. Каждая операция имеет свои специфические особенности, которые подразумевают включение в процесс чтения с задействованными различными психическими функциями, такими как восприятие, память, мышление и речь. Нарушение всех этих компонентов приводит к тому, что идет стойкий характер нарушения и овладения чтением.

Данной категории детей свойственны следующего рода ошибки:

- преобладают характерные специфические ошибки в оформлении устных высказываний;
- неправильное применение предложных конструкций согласования и управления.

- затруднено выстраивание сложных синтаксических конструкций;
- отставание в развитии языковых средств: произношение, словарь, нарушен грамматический строй речи;
- речь детей носит ситуативный характер;
- затруднено построение собственного высказывания;
- в стадии формирования находится навык выражения и изложения своих мыслей языковыми средствами;
- отмечаются замены связных высказываний односложными ответами;
- неоднократное повторение слов в предложении.

Рассмотрев в первой главе различные аспекты навыка чтения, мы пришли к выводу, что преждевременное и комплексное логопедическое обследование и правильность выбора методической базы, позволит всецело охватить процесс развития читательской компетенции.

## **ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО**

## **ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

### **2.1. Организация методики логопедического изучения уровня читательской компетенции у младших с тяжелыми нарушениями речи**

Для получения количественных и качественных критериев и показателей диагностики читательской компетенций у младших школьников было проведено обследование по выявлению навыка сформированности устной речи и читательской компетенции у учащихся 2 и 3 класса ГБОУ СО «ЦПМСС» «Речевой центр» г. Екатеринбурга.

Перед нами была поставлена задача в получении количественных и качественных данных о состоянии развития устной речи и навыка чтения у учащихся 2 и 3 класса и в дальнейшем подбора на их основе стандартизированных методик диагностики дислексии. Как известно, что несформированность устной речи разной степени выраженности предопределяет степень нарушений чтения.

Для изучения сформированности навыка чтения были использованы стандартные логопедические методы: организационный, эмпирические, метод количественного и качественного анализа полученных данных, интерпритационные.

Изучение степени овладения устной речью младших школьников, базировалось на выявлении критериев всех компонентов речевой системы: произношения, различения оппозиционных звуков, лексического запаса, грамматического строя речи. В дальнейшем аналитическая работа была направлена на выявление осознанности и правильности владения чтением, наблюдение за интенсивностью речевых запинок и их интенсивностью. Представление об особенностях развития речи, словарном запасе, в умении выстраивать предложения и грамматически правильное оформление в свободном высказывании.



Для квалификации речевого дефекта и правильной его оценки, необходимо представление о причинах, обуславливающих дефект. Нами были собраны сведения о ходе речевого развития, проанализированы медицинские карты учеников, собран анамнез речевого развития, проведены беседы с родителями. В эксперименте приняло участие 30 детей младшего школьного возраста, имеющие заключение психолога – медико – педагогической комиссии (ПМПК) о наличии у них общего недоразвития речи (II и III уровня) с различной структурой речевого дефекта. С целью диагностического анализа, дети были поделены на 3 группы по 10 человек: в экспериментальную группу вошли 15 человек и 15 человек в контрольную. Средний возраст детей, принимающих участие в эксперименте - был 8-9 лет. Список детей в приложении 1.

Из проведенной беседы с педагогом, были получены данные о психологическом и соматическом состоянии детей. У данной группы детей было отмечено:

- быстрая утомляемость;
- сниженная работоспособность;
- нарушение внимания и памяти;
- недостаточно развита мелкая и крупная моторика.

Проанализировав речевые карты детей обследуемых групп, можно сделать выводы, что у детей нарушено звукопроизношение, недостаточно сформирован словарный запас, грамматический строй, связная речь находится на низком уровне развития.

Актуальность и значимость проблемы, нарушения навыка чтения и читательской компетенции выявленные, в первой главе позволили определить направление собственно констатирующего исследования.

1. Раскрытие возникновения и преобладания расстройств вызванных дислексией.
2. Выявление особенностей речевого развития.

В качестве методов исследования были использованы:

1. Тестовая методика экспресс – диагностики устной речи младших школьников Т.А. Фотековой (2000). В методике использованы речевые пробы, предложенные Р.И. Лалаевой (1988) и Е.В. Мальцевой (1991).
2. Методика раннего выявления предрасположенности к дислексии (МРВД) А. Н. Корнева (1982).
3. Стандартизированная методика исследования навыка чтения (СМИНЧ) А. Н. Корнева (1982).
4. Методика обследования навыка чтения О.Е. Грибовой (2012).
5. Обследование способа чтения проводилось в соответствии с предложенными ступенями овладения навыком чтения Т.В. Егоровым [61] и тексты из учебного пособия В. Г. Горецкого, Л. И. Тикуновой «Контрольные работы по чтению в начальной школе» [49].

Также был использован материал для самостоятельных монологических высказываний (пересказа басни Л.Н. Толстого «Курица и золотые яйца» и рассказ по серии сюжетных картин «Воробей и козлята», которые были взяты из учебного пособия И.В. Баранникова и Л.А. Варковицкой «Русская речь в картинках» [14]) и были проанализированы следующие параметры:

**1.Лексико – грамматическое оформление высказывания:**

- грамматическое оформление высказывания (количество и виды аграмматизмов);
- лексическое оформление высказывания;

**2. Программирование связного речевого высказывания:**

- способность передать смысл рассказа;
- синтаксическая организация высказывания.

Предлагаемые методики были адаптированы и позволили выявить особенности речевого развития детей младшего школьного возраста, показатель качественной и количественной оценки нарушения, получения и анализа структуры дефекта речевого профиля, структуры дефекта.

Используемая нами экспресс – диагностика состоит из стандартизированной методики обследования речи детей с бально – уровневой системой оценки. В методике использованы речевые пробы, предложенные Р.А. Лалаевой (1988) и Е. В. Мальцевой (1991). Методика включает в себя, шесть серий, каждая из которых объединяет речевые пробы нарастающей трудности. Все речевое обследование включает 157 проб. Цель данной методики – выявление особенностей речевого развития учащихся 2 класса.

**Данная методика включает в себя следующие шесть серии:**

**1 серия – Исследование сенсомоторного уровня речи (4 группы заданий).**

*Первая группа* состоит из 15 проб, представляющая собой цепочки слогов с фонетически сходными звуками. Данный прием был использован для проверки фонематического восприятия.

*Вторая группа* заданий направлена на исследование звукопроизношения через отраженное проговаривание специально подобранных слов.

*Третья группа* проб нацелена на исследование состояния артикуляционной моторики путем выполнения 10 движений по показу.

*Четвертая группа* заданий серии, включала в себя 10 слов с постепенным усложнением слоговой структуры.

Максимальное количество баллов за выполнение групп заданий соответствующих количеству входящих в них проб, наивысшим считался равный 15, таким образом, максимальная за всю серию - 50 баллов.

**2 серия – Исследование навыков языкового анализа** – состоит из 10 заданий, выявляющих, в какой мере ребенок овладел понятиями «звук», «слог», «слово», «предложение» и навыкам выделения их потока речи. Максимальная оценка – 10 баллов.

**3 серия – Исследование сформированности грамматического строя речи.** Данное исследование состояло из пяти групп заданий, по 10 проб в каждой.

*Первая группа* заданий предусматривает повторение предложений различной степени грамматической сложности.

*Во второй группе* заданий испытуемым предлагалось оценить правильность предложений, составленных как в соответствии с нормами языка, так и с нарушениями.

*Третья группа* проб предусматривала составление предложений из слов, данных в начальной форме.

*Четвертая группа* заданий связана с необходимостью вставить в предложение пропущенный предлог.

Максимальное количество баллов за каждую группу заданий соответствует числу проб, каждый раз равно 10, а за всю серию 50.

**4 серия – Исследование словаря и словообразовательных процессов** – состоит из 3 групп заданий.

*Первая группа* включает 10 проб на проверку знания словоформ.

*Вторая группа* состоит из пяти проб, связанных с образованием уменьшительно – ласкательной формы слова.

*Третья группа* заданий самая большая: в ней 35 проб, предусматривающих образование качественных, относительных и притяжательных прилагательных от существительных. Максимальный бал за каждую группу заданий совпадает с количеством в ней проб, а за всю серию равен 50.

**5 серия-Исследование понимания сложных логико – грамматических отношений** – направлена на понимания обращенной речи (были использованы пробы, предложенные А.Р. Лурия).

**6 серия–Исследование сформированности связной речи.** Детям было предложено два задания: составление рассказа по серии сюжетных картинок и пересказа. Выполнение каждой пробы оценивалось в 15 баллов, что в сумме за всю серию составляло 30 баллов. Максимальное количество баллов, начисляемое за успешное выполнение всех проб методики, равно 200.

**Речевые пробы и система оценки методики.**

## **Серия 1. Проверка состояния фонематического восприятия.**

### **1. Исследование сенсомоторного уровня речи.**

Инструкция: слушай за мной и повторяй слоги как можно точнее.

В начале предъявляется первые пары (ба - па), затем вторые (па - ба). Оценивается воспроизведение пробы в целом (ба – па – па - ба). Слоги предъявляются до первого воспроизведения (точного повторения добиваться не следует).

Оценивание: 1 бал – точное и правильное воспроизведение в темпе предъявления; 0,5 балла – воспроизведение первого члена правильно, второго – уподобляется первому; 0,25 балла – неточное воспроизведение обоих членов пары с перестановкой слогов, их заменой и пропусками; 0 баллов – отказ от выполнения или полная невозможность воспроизведения пробы.

### **2. Исследование артикуляционной моторики.**

Инструкция: смотри внимательно и повторяй движения за мной.

- губы в улыбке;
- язык «лопаткой»;
- язык «иголочкой»;
- «маятник»;
- чередование проб «улыбка - трубочка».

Для оценки выполнения артикуляционных движений, необходимо удерживание губ в течение трех – пяти секунд и количество выполнения четыре – пять раз.

Оценивание: 1 бал – правильное выполнение; 0,5 баллов – замедленное и напряженное выполнение; 0,25 балла – выполнение с ошибками; 0 баллов – отсутствие выполненного движения.

### **3. Исследование звукопроизношения.**

Детям предлагались группы слов и в дальнейшем их нужно было повторить.

Таблица 1. Исследование звукопроизношения.

Собака	Маска	Нос
--------	-------	-----

Сено	Василек	Высь
Замок	Коза	-
Зима	Магазин	-
Цапля	Овца	Палец
Шуба	Кошка	Камыш
Жук	Ножи	-
Щука	Вещи	Лещ
Чайка	Очки	Ночь
Рыба	Корова	Топор
Река	Варенье	Дверь
Лампа	Молоко	Пол
Лето	Колесо	Соль

Оценивание результатов: 3 балла – четкое произнесение всех группы звуков в свободно потоке речи; 1,5 балла – произнесены один или несколько групп звуков изолированно или отраженно (недостаточно автоматизированы); 1 балл – искажение в любой позиции или замена только одной группы звуков; 0 баллов – искажение или замены во всех речевых ситуациях.

#### **4.Исследование сформированности звуко–слоговой структуры слова.**

Ребенку предлагалось повторение произнесенных слов: танкист, космонавт, сковорода, аквалангист, термометр.

Оценка: 1 балл – правильное и точное воспроизведение; 0,5 балла – замедленное послоговое воспроизведение; 0,25 балла – искаженное произнесение; 0 баллов – невоспроизведение.

### **Серия II. Исследование грамматического строя речи.**

#### **1. Повторение предложения.**

Ребенку предлагается прослушать предложение и повторить его. (предложение читается 1-2 раза).

- Птичка свила гнездо.
- В саду много красных яблок.
- Дети катали из снега комки и делали снежную бабу.

- Петя сказа, что не пойдет гулять, потому что холодно.
- На зеленом лугу, который был за рекой, паслись лошади.

Оценивание: 1 балл – правильное и точное воспроизведение; 0,5 балла – пропуск отдельных слов, без искажения смысла и структуры предложения; 0,25 балла – пропуски частей предложения; 0 баллов – невоспроизведение.

## **2. Верификация предложений.**

Логопед произносит предложения, а ребенок должен опознать деформированные предложения и исправить.

- Собака вышла в будку;
- По морю плывут корабль;
- Дом нарисован мальчик;
- Хорошо спится медведь под снегом;
- Над большим деревом была глубокая яма.

Оценка: 1 балл – выявление и исправление ошибок; 0,5 балла – выявление и исправление ошибок с незначительными неточностями; 0,25 балла – ошибка выявлена, но не исправлена; 0 баллов – ошибка не выявлена.

## **3. Составление предложений из слов, не предъявленных в начальной форме.**

Логопед называет слова и ребенок должен составить предложения.

- мальчик, открыть, дверь;
- сидеть, синичка, на, ветка;
- груша, бабушка, внучка, давать;
- Витя, косить, трава, кролики, для;
- Петя, купить, шар, красный, мама.

Оценка: 1 балл – предложение составлено верно; 0,5 балла – нарушен порядок слов; 0,25 балла – наблюдаются пропуски, привнесения или замены слов, аграмматизмы; 0 баллов – смысловая неадекватность или отказ от выполнения.

## **4. Добавление предлогов в предложение.**

Ребенку зачитываются предложения, а его задача вставить нужный предлог.

- Лена наливает чай ... чашки;
- Почки распустились ... деревьях;
- Птенец выпал ... гнезда;
- Щенок спрятался ... крыльцом;
- Пес сидит ... конуры.

Для точности диагностики использовались два вида помощи: 1 – стимулирующая, 2 – в виде вопроса к пропущенному предлогу.

Оценка: 1 бал – правильный ответ; 0,5 балла – правильный ответ после стимулирующей помощи; 0,25 балла – правильный ответ после помощи второго вида; 0 баллов – неэффективное применение помощи всех видов.

## **5. Образование существительных множественного числа в именительном и родительном падежах.**

Инструкция: один – дом, а если много, то это – дома.

Слова для диагностики: стол, стул, окно, звезда, ухо.

Инструкция: один – дом, а много чего? – домов.

Для диагностики были использованы аналогичные слова.

Оценка: 1 балл – правильный ответ; 0,5 балла – правильный ответ после помощи; 0, 25 балла – форма образована не верно; 0 баллов – невыполнение.

## **Серия III. Исследование словаря и навыков словообразования.**

Инструкция: у кошки – котята, а у...

Слова для диагностики: коза, волк, утка, лиса, лев, собака, курица, свинья, корова, овца.

## **Образование прилагательных от существительных.**

### **А) Относительных.**

Инструкция: кукла из бумаги – бумажная.

- шляпка из соломы;
- горка из льда;
- варенье из вишни;
- варенье из яблок;
- варенье из сливы;



- кисель из клюквы;
- салат из моркови;
- суп из грибов;
- лист дуба;
- лист осины.

### **Б) Качественных.**

Инструкция: если днем жара, то день – жаркий, а если...

- мороз;
- солнце;
- снег;
- ветер;
- дождь.

### **В) Притяжательных.**

Инструкция: у собаки лапа собачья, а у...

- кошки;
- волка;
- льва;
- медведя;
- лисы.

Оценка: 1 бал – правильный ответ; 0,5 балла – самокоррекция и правильный ответ после помощи; 0,25 балла – неверно образованная форма; 0 баллов – невыполнение.

## **Серия IV. Исследование связной речи.**

### **1. Составление рассказа по серии сюжетных картинок «Бобик» (5 картинок).**

Ребенку предлагается рассмотрение картинок и в дальнейшем разложение их по порядку составления рассказа.

Оценивание производилось по трем критериям:

А) Критерий смысловой целостности: 5 баллов – рассказа соответствовал ситуации, имел смысловые звенья в правильной

последовательности; 2,5 балла – допустимо незначительное искажение ситуации; 1 балл – выпадение смысловых звеньев, существенное искажение смысла; 0 баллов – отсутствие описания ситуации.

Б) Критерии лексики – грамматического оформления высказывания: 5 баллов – рассказ оформлен грамматически правильно; 2,5 балла – рассказ составлен без аграмматизмов; 1 балл – присутствуют аграмматизмы, неправильное использование лексических средств; 0 баллов – рассказ не составлен.

В) Критерии самостоятельности выполнения задания: 5 баллов – самостоятельно разложены картинки и составлен рассказ; 2,5 балла – картинки расположены с помощью, рассказа составлен самостоятельно; 1 балл – раскладывание картинок и составление рассказа по наводящим вопросам; 0 баллов – задание не выполнено, даже с помощью.

## **2. Пересказ прослушанного текста.**

Ребенку предлагается прослушать рассказ и затем его пересказать. (прочтение рассказа не более двух раз).

В одном стручке сидели горошины. Прошла неделя. Стручок раскрылся. Горошины весело покатались на ладонь мальчику. Мальчик зарядил ружье горохом и выстрелил. Три горошины залетели на крышу. Там их склевали голуби. Одна горошина закатилась в канаву. Одна дала росток. Скоро он зазеленеет и станет кудрявым кустиком гороха.

Оценивание проводится по тем же критериям, что и для рассказа по серии картинок.

По результатам обследования, нами были получены следующие данные: в обследовании приняли участие 30 младших школьников с диагнозом общее недоразвитие речи (в дальнейшем ОНР), четыре ребенка в структуре речевого дефекта ОНР II уровня, моторная алалия, и двадцать семь – ОНР III уровня, псевдобульбарная дизартрия. Данные обследования свидетельствуют о том, что у детей наблюдаются недостатки в произношении которые сопровождаются недоразвитием процессов фонемообразования, внятности

речи, затруднено овладение звуковым составом слова, также прослеживалось системное нарушение произношения, различение оппозиционных звуков и лексико–грамматических средств языка. Отклонения в речевом развитии проявляются не только в произношении звуков (искаженное произношение фонем), процесс фонемообразования, сопровождается нарушениями чтения, которое выражается в недоразвитии как звуковой, так и смысловой сторон речи.

Изучение проявлений речевых нарушений у учащихся 2 класса школы для детей с тяжелыми нарушениями речи показывает, что у большинства из них несформированность языковых средств менее выражена. Это касается как звуковой, так и смысловой стороны речи. Так, количество неправильно произносимых звуков у них не превышает 2 -5 и распространяется лишь на одну–две группы оппозиционных звуков. Количественный состав словарного запаса учащихся 2 класса узок и наблюдается бедностью. Они допускают в самостоятельном высказывании ряд ошибок, обусловленных смешением слов по смыслу и акустическому сходству.

Грамматическое оформление устных высказываний характеризуется наличием специфических ошибок, отражающих недостаточное усвоение детьми предложного и падежного управления, согласования, выстраивания сложных синтаксических конструкций.

Наблюдается отставание в развитии языковых средств: произношения, словаря, нарушен грамматический строй речи, это является показателем, того что речи учащихся 2 класса носит преимущественно ситуативный характер и имеет форму диалога. Дети испытывают определенные трудности при продуцировании связных высказываний (монологическая речь), которые нередко сопровождаются поисками необходимых для выражения мысли языковых средств. В стадии формирования находится навык изложения своих мыслей. Для них характерны подмена связного высказывания односложными ответами на вопросы или разрозненными нераспространенными предложениями, а также неоднократное повторение слов и отдельных

предложений.

Звуковая сторона речи учащихся 2 класса с общим недоразвитием речи также является недостаточно сформированной. Данные диагностики, показали, что у детей наблюдались лишь некоторые недочеты в произношении звуков, они испытывали затруднения в различении акустически близких звуков, в последовательном произношении слогов в многосложных незнакомых словах, со стечением согласных звуков.

Второй частью нашего эксперимента было выявление у детей с ОНР уровня раннего выявления дислексии. Для ранней диагностики выявления дислексии была применена методика А.Н. Корнева. Целью методики является выявление детей предрасположенных к дислексии.

**Данная методика состояла из следующих заданий:**

**I. «Рядовыговаривание».** Ребенку предлагалось перечислить времена года и после ответа на этот вопрос дни недели.

Оценивание было следующим: правильный ответ на оба вопроса – 0 баллов; правильно ответил на один вопрос – 2 балла, не ответил на один вопрос – 3 балла.

**II. «Ритмы».** Ребенку предлагалось прослушать серии ударов и затем повторить прослушанное, однократно с длинными и короткими интервалами:

1. Простыеритмы – !! !, ! !!, !! ! !, ! ! ! !, ! ! ! !. Задание выполнялось по принципу, если ребенок допустил более одной ошибки, то прекращается обследование.

2. Сложныеритмы – !! ! !, ! ! ! !, ! ! ! ! !, ! ! ! ! ! !.

Оценивание построено по принципу: выполнено оба задания – 0 баллов, выполнены только простые ритмы – 2 балла, не выполнено ни одного задания – 3 балла.

**III. Тест Озерецкого «Кулак – ребро - ладонь».** Инструкция: "Посмотри внимательно на то, что я сейчас сделаю, и повтори точно так же". Экспериментатор демонстрирует ребенку трижды подряд последовательность из трех движений руки: ударить кулаком по столу, поставить ладонь ребром, хлопнуть ладонью по столу. Ребенок так же, как и

экспериментатор, должен трижды без ошибок воспроизвести эту последовательность. Если ребенок нарушил последовательность движений не более одного раза, нужно указать, что допущена ошибка, и предоставить ему еще попытку. При явно ошибочном воспроизведении демонстрация образца повторяется. Всего допускается не более пяти демонстраций. Оценивание: правильное воспроизведение с одной – двух попыток после первой демонстрации – 0 баллов, правильное воспроизведение после двух демонстраций или трех с первой попытки – 2 балла, правильное воспроизведение после четырех и пяти демонстраций или после трех демонстраций со второй и более попыток – 3 балла.

**IV. Субъект «Повторения цифр».** Ребенку дается инструкция: "Сейчас я назову тебе какие-нибудь несколько цифр, а ты, как только я закончу говорить, повтори их точно в таком же порядке. После объяснения инструкции экспериментатор ровным голосом произносит ряды. При ошибочном воспроизведении предъявляется другой ряд из трех цифр. При верном произведении переходят к ряду из 4 цифр и так далее до ряда из 5 цифр. Это предварительное оценивание. После этого дается новая инструкция: "Сейчас я назову тебе еще несколько цифр, и ты тоже будешь повторять, но только

№ 2	2 -5	6 -3	начинай с конца, повторяй их в
№ 3	5 -7 -4	2 -5 -9	обратном порядке". Для наглядности
№4	7 -2- 9 -6	8 -4 -9-3	необходимо поочередное касание

пальцем на столе двух воображаемых точек: сначала слева направо, затем с права на лево.

**V. Цифровые ряды.**

Прямой счет:

№ 3	3 - 8 -6	6 - 1 - 2
№ 4	3 - 4 - 1 - 7	6 - 1- 5 -8
№ 5	8 - 4 - 2 - 3 - 9	5 - 2 - 1 - 8 -6

Обратный счет.

Оценивание: итоговый результат больше 6 – 0 баллов, итоговый результат равен 6 – 2 балла, итоговый результат меньше 6 – 3 балла.

**VI. 1.Ориентировка в «право - влево».** Ребенку была дана инструкция: «Подними левую руку (диагностика проводится с левой), покажи правый глаз, левую ногу. Если выполнение задания удалось, то переходят к следующему заданию, если же нет правильности выполнения, то прекращают диагностику».

**2.Речевая проба Хеда.** Инструкция: «Возьмись левой рукой за правое ухо, правой рукой – за левое ухо, покажи левой рукой правый глаз».

Оценка: выполнены оба задания – 0 баллов, выполнена простая ориентировка – 2 балла, не выполнено ни одного задания – 3 балла.

**VII. Составление рассказа по серии картинок.** Ребенку предъявляется рассказ о курице, цыплятах и самоварной трубе из книги И. Радлова «Рассказы в картинках». В рассказе на первой картинке изображены: курица, которая вывела 4 желтых цыпленка на прогулку, и лежащая на земле самоварная труба, куда один из цыплят заглядывает. На второй картинке удивленная курица, оглянувшись, видит, что трое цыплят вылезли из трубы черными, а четвертый, еще желтый, цыпленок заглядывает в нее.

Была дана следующая инструкция: «Посмотри! На этих картинках нарисован маленький рассказик. Расскажи, про что здесь нарисовано? Составь рассказ по этим картинкам».

Если ребенок не может самостоятельно составить рассказ или вместо него перечисляет изображенные предметы, то нужно задавать наводящие вопросы. После того, как ребенок закончил рассказ, задается вопрос: «Объясни, почему цыплята стали чёрными?».

Выставление оценок производится в 2 этапа:

1. Оценивается качество построение рассказа – связность, полнота изложения, правильность описания, последовательность событий: а) рассказ составлен самостоятельно, без существенных погрешностей – 0 баллов, б) рассказ составлен только по наводящим вопросам без грубых погрешностей и

самостоятельно, но с грубыми погрешностями (пропущена существенная часть рассказа, нарушена последовательность событий) – 2 балла, в) вместо рассказа перечисляются изображенные предметы – 3 балла, г) ребенок без посторонней помощи даже не перечисляет предметы на картинках – 4 балла.

2. Оценивается понимание причинно – следственных связей: а) дано правильное объяснение – 0 баллов, б) объяснение неполное – 1 балл, в) объяснение совсем не было – 2 балла.

Исходя из полученных данных диагностики, можно сделать выводы, что дети принимавшие участие в диагностике имеют следующие нарушения: у 26 обследованных детей наблюдается общее недоразвитие речи III уровня, псевдобульбарная дизартрия. У 4 детей в структуре дефекта общее недоразвитие речи II уровня, моторная алалия.

Среди данной группы детей наблюдались свойственны им ошибки в звукопроизношении, фонематическом восприятии, звуковом анализе и синтезе и звуко–слоговой структуре слова. Преобладали аграмматизмы, затруднения в оформлении лексического высказывания, в способности передачи смысла рассказа и синтаксической организации высказывания.

Третьим этапом диагностики было изучение исследования навыка чтения А. Н. Корнева (СМИНЧ). Данная методика позволит оценить навык чтения. Для данной диагностики детям предлагались для чтения 2 вида текста. После прочтения каждого текста проверялось понимание прочитанного. Также применены тексты из учебного пособия В.Г. Горецкого, Л.И. Тикуновой «Контрольные работы по чтению в начальной школе» [49].

Четвертый этап диагностики был направлен на выявление у детей понятийного представления о прочитанном тексте, употребление слов в предложении и объема словаря О.Е. Грибовой. Детям были предоставлены тексты с пустыми вставками, куда им было необходимо вставить после прочтения нужное слово.

Пятый этап диагностики предусматривал обследование способа чтения в соответствии с предложенными Т. Г. Егоровым ступеням овладения чтением.

Детям также предлагались для чтения тексты.

## **2.2. Характеристика сформированности читательской компетенции у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи на основании анализа результатов констатирующего эксперимента**

Для обследования сформированности читательской компетенции были применены следующие методики: тестовая методика устной речи младших школьников Т.А. Фотековой и Л. И. Переслени (1993), методика раннего выявления предрасположенности к дислексии (МРВД) А. Н. Корнева (1982), стандартизированная методика исследования навыка чтения (СМИНЧ) А.Н. Корнева (1982), технология организации логопедического обследования О.Е. Грибова (2012) и обследование технической стороны чтения проводилось в соответствии с предложенными ступенями овладения навыком чтения Т.Г. Егоровым [61].

По результатам обследования по методике Т.А. Фотековой и Л. И. Переслени (1993) методика устной речи младших школьников, нами были получены следующие данные: в обследовании приняли участие 30 младших школьников с диагнозом общее недоразвитие речи (в дальнейшем ОНР), пять детей в структуре речевого дефекта имели алалию II уровень и двадцать пять детей – дизартрия III уровень ОНР. Данные обследования свидетельствует о том, что у детей наблюдается недостатки произношения которые соответствуют недоразвитию процессов образования фонем, внятности речи, затруднён процесс усвоения звукового состава слова, также прослеживалось системное нарушение произношения, различение оппозиционных звуков и лексических и грамматических средств языка. Отклонения в речевом развитии проявляются не только в произношении звуков (искаженное произношение фонем), процессе фонемообразования, который сопровождается нарушениями чтения, в недостаточном развитии звуковой и смысловой стороны речи.

Исследование речевых нарушений речи у учащихся 2 и 3 класса школы



для детей с тяжелыми нарушениями речи показало, что у части из них процесс несформированности средств языка выражен в меньшей степени. Неправильное произнесение звуков не превышало 6 и проявлялось в двух группах оппозиционных звуков.

В объеме состава словарного запаса учащихся наблюдалась бедность и ограниченность. В самостоятельном высказывании были допущены ошибки в смешении слов близких по акустическому сходству.

Таблица 1. Результаты исследования словаря и навыков словообразования.



Оформление устных высказываний характеризовалось наличием стойких специфических ошибок. Это явилось показателем не усвоения детьми форм предложного и падежного управления, согласования. Затруднено выстраивание синтаксических конструкций.

В развитие языковых средств преобладало отставание, которое проявлялось в дефектах произношения, бедности словарного запаса, нарушения грамматического строя речи. Данные свидетельствуют о том, что речь учащихся 2 и 3 класса имеет ситуативный характер, в котором преобладает форма диалога. Монологическая речь была затруднена и выступает как следствие нарушения навык изложения своих мыслей. Характерным было преобладание в подмене связного высказывания

односложными, нераспространёнными предложениями и повторами слов и предложений.

Звуковая сторона речи учащихся 2 и 3 класса с общим недоразвитием речи также является недостаточно сформированной. У детей преобладали ошибки в произношении звуков, затруднено различение звуков близких по акустическим признакам. Нарушен процесс последовательного произношения слогов в незнакомых слова на стечение согласных звуков.

При обследовании по методике раннего выявления дислексии (А.Н. Корнева), 30 учеников испытывают различного рода трудности при выполнении заданий. По результатам исследования получены следующие результаты.

При выполнении задания *«Рядоговорение»* 23 ученика справились с одним из двух вариантов: А) времена года, Б) дни недели.

Ваня Б, Артем А, Сергей Ю, Даниил Т, Виктория С, Вера Д, Айдар Х, Настя У, Глеб А, Лариса Л правильно назвал времена года (при этом начали отсчет с названия месяца -август). После того когда была указана ошибка, перечисление было верным. Называя дни недели дети пропускали слов «среда». Была перепутана последовательность, назвав и поменяв местами среда - четверг, при этом сказали «четверг - среда».

Максим В. и Кристина И. правильно назвали времена года (но при этом, Максим начал отсчет с названия месяца—октябрь, а Кристина—с сентября). Когда была указана ошибка, дети исправили свои ответы. При назывании дней недели Максим пропустил среду, а Кристина—субботу.

Ваня С. и Аркадий Е. правильно назвали времена года, были допущены ошибки в перечисление дней недели. Ваня начал со вторника, а Аркадий с воскресенья.

Маша С. с при помощи наводящих вопросов назвала времена года,. Дни недели были перечислены с перестановками. Четыре второклассника и три ребенка из третьего класса не справились с эти заданием.

Катя Л. ответила, что знает весну, осень, февраль, май. Название дней

недели были воспроизведены с помощью наводящих вопросов, но с нарушенной последовательностью.

Вова П. на вопрос о временах года дал ответ, что зимой выпадает снег, весной превращается в воду. Затруднения вызвал вопрос в определении какой сейчас время года и перечисление времен года. Дни недели были названы в неправильной последовательности, были пропущены понедельник и суббота.

Вова А. были верно названы времена года Затруднения вызвало перечисление дней недели.

Матвей В., Никита С., Миша С., Олег назвать дни недели и перечислить времена года не смогли.

Выполнение данного задания показало, что у детей наблюдается слабая ориентировка во временных представлениях. Не знание единиц времени.

При выполнении задания «Ритмы» 25 детей смогли воспроизвести простые ритмы. У 5 детей это вызвало затруднение. Из представленных ритмов, повторить смогли 3-4 серии, сложные ритмы воспроизвести не смогли.

Данные проведенного задания свидетельствуют о том, что наблюдаются трудности в слуховых и моторных координациях, сниженном объеме слуховой памяти.

*Тест «Кулак – ребро - ладонь»* дал следующие результаты: у учащихся затруднено выполнение и повторение оппозиционных движений по показу. Преобладали нарушения в последовательности выполнения движений.

Из 30 диагностируемых учащихся, 20 человек правильно смогли выполнить задание, 8 допустили более 3 ошибок, 2 не смогли справиться с заданием.

*Субтест «Повторение цифр»* позволил определить следующее: у 25 учащихся наблюдаются затруднения в повторном назывании цифр в обратном порядке.

Пять учеников смогли правильно воспроизвести ряд из 5 цифр при прямом счете. Во время обратного счета произведено было только три цифры.

При воспроизведении ряда из 4-х цифр, путали последовательность цифр:

Вова П. ряд 4-6-3 воспроизвел 3-6-4

ряд 3-4-8 воспроизвел 8-4

Катя Л. ряд 4 -6 -3- воспроизвела 4-2- 9, при этом добавив не нужную цифру.

ряд 3-4-8 воспроизвела 4-8

Матвей В. ряд 4-6-3 воспроизвел 6-4-3

ряд 3-4-8 воспроизвел 3-4

Ваня С. ряд 4-6-3 воспроизвел 3-6-4

ряд 3-4-8 воспроизвел 3-4

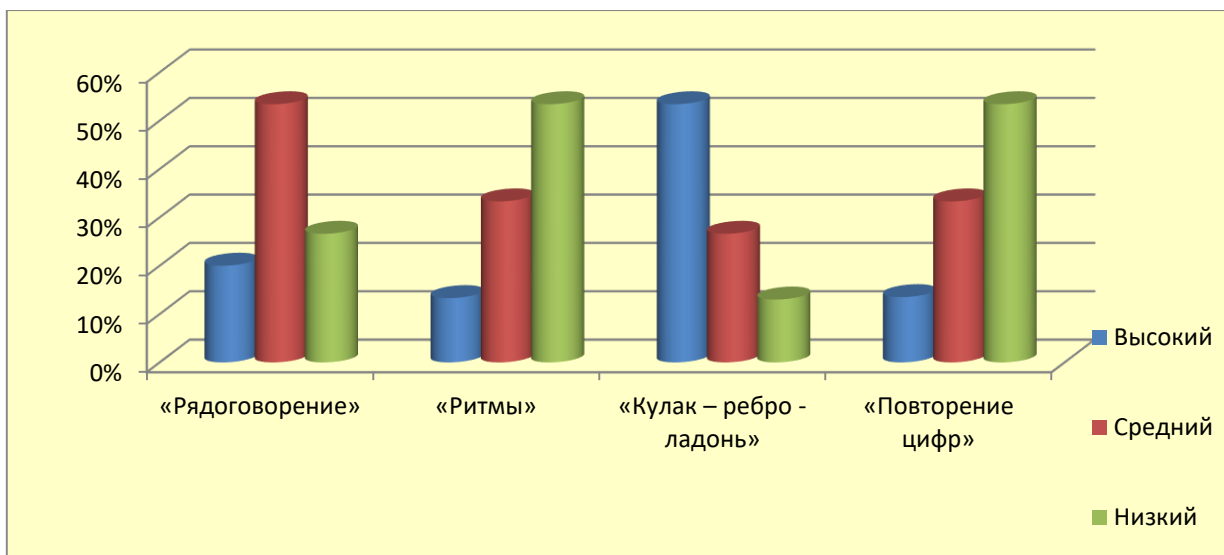
Никита С. ряд 4-6-3 воспроизвел 6-4-3

ряд 3-4-8 воспроизвел 3-8

Воспроизведение прямого счета было верным только и 3 цифр. Катя Л. и Никита С. смогли воспроизвести ряд из 2 цифр, Вова П., Ваня С., Матвей В. испытывали затруднения в воспроизведении прямого счета. Данные проведенной пробы свидетельствуют о том, что у детей недостаточно развита слуховая память.

При проведении теста ориентировки в «право-лево» первая проба по простой ориентировки показала, что не все обследуемые дети могли выполнить правильно задание. Наблюдалось несооординированность выполнения задания: 20 детей выполнили задание без допущения ошибок, 7 детей выполняли задание с ошибками (Матвей В, Катя Л, Ваня С, Маша С, Олег Е, Никита С, Вова А) при этом не различая левую и правую стороны. Три ребенка не справились с заданием (Аркадий Е, Артем К, Миша С). Данные представлены в приложении 4.

Диаграмма 2. Результаты теста методики обследования раннего выявления дислексии.



*Вторая проба Хеда* показала следующие результаты: 23 ученика справились с выполнением задания, 4 ребенка выполнили простую ориентировку (Катя Л, Маша С, Максим В, Даниил П). Оставшаяся группа детей в количестве 3 человек пробу выполнить не смогли. (Матвей В, Ваня С, Аркадий Е).

Применение данной методики способствовало выявить, что у детей наблюдаются нарушения в различении, запоминании, воспроизведении временной последовательности при использовании вербальных стимулов, в воспроизведении звуковых ритмов. Нарушена способность к воспроизведению речевых рядов. Из диагностики следует, что 27 учеников в структуре своего дефекта имеют несформированность сукцессивных функций.

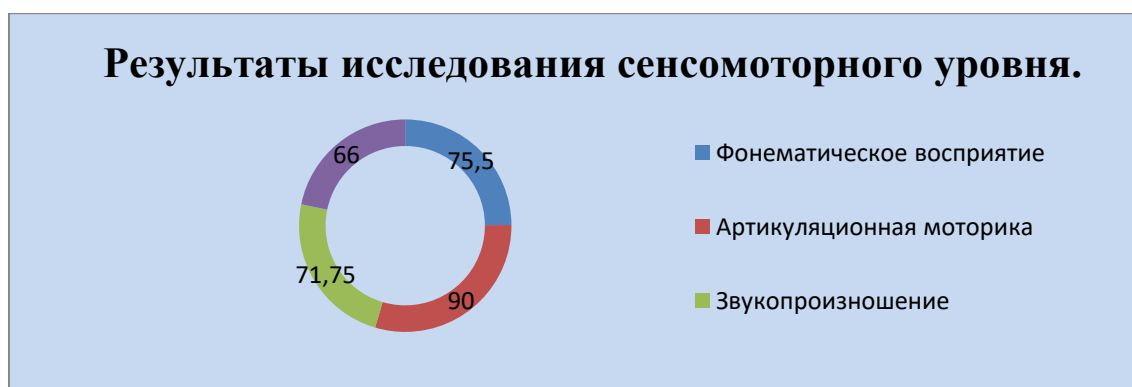
При составлении учениками рассказа по серии картинок, первым этапом было выявление качества составления рассказа. Нами были получены следующие данные: самостоятельно смогли составить рассказ только 10 учеников (Максим В, Ваня Б, Маша С, Кристина И, Даниил П, Миша К, Слава К, Лариса Л, Вера Д, Глеб А). Они полно изложили рассказ, без существенных погрешностей. Затруднения при составлении текста испытывали 15 учеников (Вова А, Ваня С, Никита С, Аркадий Е, Соня Г, Максим Е, Артем А, Ярослав Б, Слава К, Артем К, Вика С, Настя У, Даниил Т, Айлар Х, Сергей Ю). Свой рассказ они начали с перечисления изображенных предметов. Были введены дополнительные вопросы, после чего рассказ был составлен после наводящих

вопросов, без грубых погрешностей. Составить рассказ не смогли 5 учеников (Вова П, Матвей В, Вова А, Катя Л, Миша С).

Вторым этапом было выявление понимания причинно-следственных связей. На этом этапе 10 учеников (Ваня Б, Максим В, Маша С, Кристина И, Даниил П, Миша К, Слава К, Лариса Л, Вера Д, Глеб А) смогли дать правильное объяснение. Не полное объяснение смогли представить 16 учеников (Соня Г, Ваня С, Андрей А, Маша С, Аркадий Е, Никита С, Миша С, Максим Е, Вика С, Ярослав Б, Даниил Т, Айдар Х, Сергей Ю, Артем А, Настя У, Олег Е). Объяснение отсутствовало у 4 учеников (Матвей В, Вова П, Вова А, Катя Л).

По результатам диагностики, можно свидетельствовать о том, что у детей, принимавших участие в диагностике наблюдается склонность к дислексии. Полученные диагностические данные, свидетельствуют о том, что 26 детей из 30 в структуре своего дефекта имеют дислексию. Исследование сенсомоторного уровня развития речи свидетельствует о том, что у детей нарушено восприятие фонем и как следствие нарушение фонематических процессов и несформированность слоговой структуры. Данные приведены в приложении 5.

Диаграмма 3. Исследование сенсомоторного уровня.



Данные исследования грамматического строя речи свидетельствует о том, что у детей преобладают затруднения в повторении предложений, составлении предложений и использование предложных конструкций. Данные в приложении 6.

Диаграмма 4. Исследование грамматического строя речи.



Исследование словаря и навыков словообразования показали, что у детей недостаточно сформирован предметный и номинативный словарь. Приведенные данные в приложении 7.

Обследование связной речи, свидетельствует о том, что у детей в наибольшей степени наблюдаются нарушения в лексическом и грамматическом оформлении высказываний и построения целостного высказывания.

Обследование устной речи позволило нам выявить нарушения, которые несформированы в большей степени. Обобщая полученные данные, можно сделать вывод о том, что у детей преобладают следующие виды ошибок:

- нарушено фонематическое восприятие;
- звуко - слоговая структура слова недостаточно сформирована;
- низкий словарный запас;
- низкие компоненты лексики и грамматики.

По результатам методики А.Н. Корнева по раннему выявлению предрасположенности к дислексии были сформированы следующие логопедические заключения: 15 детей в структуре своего дефекта имели ОНР Шуровня, псевдобульбарная дизартрия, семантическая дислексия. Данный вид дислексии характеризовался: в непонимании прочитанного текста, в

нечеткости восприятия целостности текста и отдельных предложений, чтение детей имело механический характер. Одиннадцать детей в структуре речевого дефекта имели ОНР Шуровня псевдобульбарная дизартрия, аграмматическая дислексия. При этой форме дислексии у детей нарушено: употребление и изменение числа имени существительного, падежных окончаний, согласование слов. Четыре ребенка имели более сложную структуру дефекта ОНР Шуровня моторная алалия, мнестическая дислексия. При данной форме дислексии у детей были замены букв, возникали затруднения в воспроизведении последовательности букв. При чтении пропускали буквы и слова, забывая название букв. Смысл прочитанного не понимали.

При проведении констатирующего эксперимента дети были поделены на группы по 5 человек. Проведенный констатирующий эксперимент по проблеме исследования свидетельствует о том, у обучающихся 2 и 3 класса на момент обследования у контрольной группы нарушения в звукопроизношении отмечается у 67 % учащихся, экспериментальной - 34%.

По результатам анализа звукопроизношения в контрольной группе наблюдались искажения следующих группы звуков: [р], [р'], [л], [л'], [с], [ш], [ч]. Смещения звуков не наблюдалось.

Для обследования фонематического восприятия были применены слоговые цепочки. Детями были допущены следующие виды ошибок: перестановка и замена звуков близких по акустическим признакам, пропуски слогов. Данные ошибки были зафиксированы у 15 % контрольной группы детей и 56% экспериментальной группы.

При обследовании *звукового анализа* были выделены ошибки в определении места положения звука в слове. Неверное определение заданного звука (в начале, в середине и конца слова), особенно это прослеживалось в слабых позициях (определение количества звуков и их последовательность). В контрольной группе 34 % детей допускали разного рода ошибки, а в экспериментальной группе – 61%.



Обследование *звукового синтеза* детям предлагались задания на составление слов с изолированным звуком, которые предъявлялись на слух. При предъявлении звуков в «разбивку», выполнение задания усложняло выполнение учащихся. В контрольной группе с данным видом задания не справились—17%, в экспериментальной—41 %.

Результаты анализа лексической и грамматической стороны речи показали, что у детей преобладали следующие виды ошибок:

- замены слов близких по оппозиционным значениям;
- персеверации и контаминации;
- нарушение представления последовательности событий.

Монологические замены слов в высказываниях были допущены 60% учащимися контрольной группы и 51% учащихся в экспериментальной группе. У 10 % учащихся чтение было безошибочное. По результатам исследования рассказов и пересказов детей экспериментальной группы значительно меньше было употреблено существительных по отношению к местоимениям.

По результатам обследования связной речи были получены следующие показатели. Наблюдались трудности в программировании связного речевого высказывания. Наблюдались пропуски частей текста, искажение смысла всего рассказа. У 51% школьников контрольной группы и у 36% детей преобладали такого рода ошибки. Нарушения связной речи также проявлялись в пропусках членов предложения. В контрольной группе сказуемое пропустили-10%, подлежащее-6%, дополнение-27% учащихся. В экспериментальной группе 8% и 13% соответственно.

Преобладали также у 10% учащихся контрольной группы перестановки слов в предложениях. Дети экспериментальной группы допустили ошибки 15%. Примером инверсии в рассказе ученицы второго класса экспериментальной группы Кати Л.: Жил старик. Курица снесла у него яйца золотые. Захотел он золота побольше, а потом зарезал ее. В курице ничего не оказалось. Детьми были использованы однотипные конструкции: 1. Гуляли котята. Увидели

птицу и съесть захотели. Прыгнули они вдвоем и птица улетела. Котята убежали. 2. Кошки мышьловили. Рядом был пенек. Села птица на пенёк. Кошки они любили есть птиц. Потом они захотели эту птицу поймать. Они прыгнули на нее. Потом птица улетела.

Дети контрольной группы составили текст по содержанию 2,93 простых и 2,87 простых предложений.

Дети экспериментальной группы составили тексты и они содержали в среднем 3,03 простых и 1,97 сложных предложений.

Самый длинный рассказ составила Маша С. (контрольная группа) по серии сюжетных картинок. Содержал 81 слов. Иван Б. (экспериментальная группа) составил самый короткий пересказ по серии сюжетных картинок, который состоял из 31 слова.

Длинный пересказ составил Максима В. (экспериментальная группа), ученик второго класса. Его содержание было из 41 слова. Матвей В. составил самый короткий пересказ из 15 слов.

Исходя из результатов исследования, данные по контрольной и экспериментальной группам по состоянию устной речи были разноуровневыми.

При обследовании по методике раннего выявления дислексии (А.Н. Корнева), из 30 обследуемых детей было установлено, что 26 человек испытывают различные трудности при выполнении всех видов заданий.

В процессе обследования *изучения навыка чтения* по стандартизированной методике А. Н. Корнева (СМИНЧ) подлежали техническая сторона (скорость, способ и правильность чтения-количество и тип технических ошибок) и смысловая сторона чтения (понимание прочитанного). Тексты представлены в приложении 7,8. Скорость чтения фиксировалась при помощи секундомера. Понимание прочитанного оценивалось по ответам учащихся на вопросы по содержанию текстов. Для обследования были применены 2 стандартных текста предложенные в

методике, после прочтения, которых подсчитывались количество правильно прочитанных слов за минуту. После прочтения текстов учащимися были получены следующие данные: 10 учеников прочитали текст со скоростью 55 слов в минуту (Ваня Б, Максим В, Маша С, Даниил П, Ваня С, Вера Д, Даниил Т, Ярослав Б, Артем А, Сергей Ю), 11 учеников прочитали со скоростью 35 слов в минуту (Вова П, Катя Л, Миша С, Никита С, Максим Е, Настя У, Миша К, Соня Г, Глеб А, Слава К, Лариса Л), у 9 учеников скорость чтения была 20 слов в минуту (Матвей В, Аркадий Е, Олег Е, Вика С, Вова А, Андрей А, Айдар Х, Миша С, Кристина И, Вова П). У учащихся навык чтения еще не совершен и отличается значительной нестабильностью: 37% детей при чтении от простого текста к более сложному регрессировали к более примитивному способу чтения. После прочтения детьми текстов были заданы вопросы для оценки понимания прочитанного текста. С пониманием прочитанного текста и ответами на вопросы по тексту справились 10 человек (Ваня Б, Максим В, Маша С, Даниил П, Ваня С, Вера Д, Даниил Т, Ярослав Б, Артем А, Сергей Ю), ответив практически на все вопросы по текстам (70%), 11 учеников ответили на 7 вопросов из 10 (Вова П, Катя Л, Миша С, Никита С, Максим Е, Настя У, Миша К, Соня Г, Глеб А, Слава К, Лариса Л), и 9 учеников не ответили даже на половину заданных вопросов (Матвей В, Аркадий Е, Олег Е, Вика С, Вова А, Андрей А, Айдар Х, Миша С, Кристина И, Вова П). Приложение 7, 8.

Обследование чтения по О.Е. Грибовой показала следующие результаты. Детям были представлены тексты, в которые по смыслу нужно было вставить нужное слово. Из 30 учащихся без ошибок выполнили задание-10 (Иван Б, Настя У, Айдар Х, Глеб А, Даниил Т, Лариса Л, Ярослав Б, Сергей Ю, Маша С, Вера Д), 16 детей допустили ошибки типа согласования и употребления слов в тексте, 4 ученика не справились с заданием. Результаты диагностики свидетельствуют о том, что у большинства детей недостаточно сформирован навык понимания прочитанного текста, недостаточно развит словарь и нарушены лексико- грамматические связи слов в предложении.

*Обследование способа чтения.* Организация обследования способа чтения проводилась индивидуально. Были применены тексты, которые соответствовали программным требованиям 2 и 3 класса. Способ чтения обследовали в соответствии предложенными Т.Г. Егоровым ступенями овладения навыком чтения [61].

Полученные данные свидетельствуют о том, что 1,5% учащихся владели побуквенным чтением. Плавное чтение было у 25 % учащихся. Чтение послоговое с переходом на целые слова - 49% и плавное чтение было у 35 % обучающихся. Приложение 7.

При анализе правильности текста учитывались следующие виды ошибок:

1. Пропуски букв;
2. Пропуски слогов;
3. Пропуски слов;
4. Перестановки слов;
5. Пропуски или повторы строк;
6. Персеверации букв;
7. Антиципации букв;
8. Реверсии букв;
9. Добавления звуков;
10. Смешение букв, обозначающих гласные звуки, имеющие акустико – артикуляционное сходство;
11. Смещения букв, обозначающих согласные звуки имеющие акустико – артикуляционное сходство;
12. Смешение оптически сходных букв;
13. Смешение букв, обозначающих твердость – мягкость – согласных звуков;
14. Ошибки в постановке ударения;
15. Ошибки в окончаниях слов;
16. Аграмматизмы;

17. Замены слов на основе оптического сходства;
18. Замены слов на основе смыслового сходства;
19. Ошибки в интонационном обозначении границ предложения;
20. Несоблюдение норм орфоэпии при чтении.

В ходе обследования зафиксированные ошибки были сгруппированы по определенным видам. При анализе чтения детей, которые находились на первой, второй и третьей ступени, при их прочтении не учитывались ошибки повторов звуков, букв, слогов и предложений. Для каждого учащегося было определено процентное соотношение допущенных ошибок. Данные представлены в приложении 8.

После получения результатов обследования, можно констатировать, что среди обследуемых детей не было не одного ребенка, который прочитал бы текст без ошибок. Допустимые ошибки при чтении трех текстов было от 1 до 56.

На основании количественных данных, нами были рассмотрены виды ошибок в окончании слов, замены слов по смысловому сходству и замены слов оптического характера.

- Ошибки в окончаниях слов (31 %) от общего количество испытуемых. Данные ошибки проявлялись в неправильном прочтении окончаний слов.
- Замены смыслового сходства слов (12 %). Здесь были ошибки угадывающего чтения. Типология таких ошибок свидетельствует о том, что дети не проводят зрительного анализа, а лишь угадывают слова.
- Замены оптического сходства слов (10 %). Такой вид нарушения встречается у детей, которые по способу угадывания и знакомым буквам прочитывают слова.
- Ошибки в выборе ударения (11 %). Такого рода ошибки прослеживались как в простых, так и знакомых словах. Типичным для детей было преобладание в выборе ударения на последний слог.

- Пропуски букв (8,5 %). Большим преобладанием в пропуске букв, которые преобладали у детей, были гласные и согласные звуки. Они проявлялись в стечении согласных, между главными и в начале слов.
- *Антиципации букв* (7,4%). Замены букв были по принципу более удаленной по расположению в слове. Данное проявление нарушений характерно для нарушения в структуре зрительного анализатора. Такое нарушение при чтении наблюдается в структуре зрительную природу.
- *Смешение оптически сходных букв* (6,5%). Частое смешивание букв было самым распространенным нарушением. Наблюдались смешивания букв е – ё 45 % испытуемых, букв и - у - составили 24 %, р - б – 5 % . Оптическое смешение сходных букв и - й, о - с, т - г, п - и.
- *Реверсии букв и слогов* (7%). Данная категория ошибок связана с нарушением воспроизведения букв и слогов при прочтении слов. Наблюдались ошибки в перестановке букв, зеркальном прочтении слов.
- Пропуск слогов (3,4 %). Данный вид ошибок наблюдался у детей, как в начале, так и середине слов.
- Ошибки в определении границ предложения (5%). Были нарушены соблюдение пауз в конце предложения, неверно построенные логические ударения в предложении, выборе интонации.
- Пропуски слов (3 %). Такого рода пропуски были как в служебных, так и в самостоятельных частях речи.
- Персеверации слов (4%).
- Добавления звуков (2,4%). Были в середине слов.
- Аграмматизмы (2%). Данное нарушение прослеживалось в употреблении временных форм, числа и рода.
  - Несоблюдение норм форм орфоэпии при чтении (2%).
  - Пропуски и повторы строк (1,5 %). Прослеживались во время чтения при переходе с одной строки на другую.

- Перестановки слов (2%). Проявление данного вида нарушения было в прочтении слов в предложении.

Проанализировав различные виды ошибок, которые наблюдались у детей при чтении, можно сделать выводы о том, что треть всех ошибок (39 %) составил было угадывающее чтение. Часто встречающимися ошибками обследуемых детей были смешения гласных и согласных букв, которое основано на акустико - артикуляционном сходстве.

Данные виды ошибок могут быть связаны с тем моментом, что в каждый период обучения чтению, на каждом этапе его становления можно выделить наиболее трудные операции, овладению которыми закономерно сопряжено со специфическими ошибками. Данные ошибки предположительно связаны с незавершенностью процесса формирования звуко – буквенных связей. Отдельная группа рассмотренных нами ошибок, были повторы букв, слогов и слов в предложении. Данные, приведенные в приложении .

*Изучение смысловой стороны чтения.* Проведение данного обследования проходило при помощи контрольных вопросов, которые были подобраны для каждого текста соответственно. Детям были предложены тексты монологического и диалогического плана. После прочтения, дети отвечали на четыре поставленных вопроса. После прочтения стихотворения детям задавались три вопроса.

После проведения диагностики изучения смысловой стороны чтения было выявлено одинаковое количество ошибок в понимании прочитанного текста. Не верные ответы были у 37% детей, это составило 4 неверных ответа на 11 вопросов. Такого рода нарушения были в отказе ответов на вопросы, не верном понимании содержания текста, и не понимании значения отдельных слов и словосочетаний.

- Анализ влияния вида текста на техническую и смысловую характеристику показал следующие результаты: были обнаружены различия в скорости чтения, в количестве допущенных ошибок при объеме чтения 100 слов (приложение 11). При сравнении полученных результатов прочтения

различных текстов быстрее был прочитан рассказ - диалог (61 слово в минуту), медленнее был прочитан рассказ - диалог (51, 4 слова в минуту). Минимальное количество допущенных ошибок учащимися были при прочтении рассказа - диалога (5 ошибок). Больше всего допущенных ошибок было при прочтении стихотворения (7 на 100 слов).

- Для понимания текста самым доступным был рассказ - диалог (20% верных ответов). Затруднения вызвало стихотворение (39% неверных ответов). Из полученных данных, можно сделать вывод, что для смыслового понимания текста был рассказ, более сложным - стихотворение.

Исходя из полученных результатов о состоянии технической и смысловой сторон чтения младших школьников послужили основой для стандартизированной оценки навыка чтения, которые необходимы для выявления критериев диагностики сформированности читательской компетенции.

Данные о состоянии технической и смысловой сторон чтения у младших школьников легли в основу процедуры стандартизированной оценки навыка чтения, необходимой для определения критериев диагностики сформированности читательской компетенции. Для решения данной задачи была проведена процедура стандартизации каждого полученного в исследовании параметра, которая предполагает перевод абсолютного значения в относительное. Для каждого обследованного ребенка были получены индивидуальные значения, отражающие его среднюю скорость чтения, среднее количество ошибок, допущенных при чтении 100 слов, и процент неверных ответов на вопросы по содержанию всех прочитанных текстов (приложение 10). На основании представленных выше критериев из всей популяции обследованных школьников были выделены учащиеся, значение скорости, правильности чтения и понимания прочитанного которых не соответствовали нормативным значениям, то есть свидетельствовали о нарушении данного параметра чтения приведены в таблице приложения 11.

Нарушение в скорости чтения наблюдались у 39% процентов детей,



правильности 19,5%. Смысловая сторона была нарушена у 44% детей 2 класса. По результатам данного исследования, можно сделать вывод, что 54% учащихся наблюдаются трудности в овладении навыком чтения.

Основой для определения контрольной и экспериментальной групп были положены количественные отличия в сформированности читательской компетенции. Данные сравнительного анализа представлены в приложение 12.

Для контрольной и экспериментальной группы было определено примерно равное количество детей. В экспериментальной группе было 5 %, в контрольной 4%.

В группу овладевшей второй ступенью навыка чтения для экспериментальной было отобрано 74%, для контрольной - 32%.

В группе находившейся на третьей ступени, в контрольную вошли 40% и в экспериментальную - 35%.

На четвертой ступени были 20% в контрольной группе и 5 % учеников в экспериментальной группе.

Результаты выявления правильности и сформированности читательской компетенции данных групп указывает на то, что чтение детей с ОНР значительно отличается по результативности и процентному соотношению контрольной группы. Данные виды ошибок, которые были получены по результатам исследования свидетельствуют о том, что у детей преобладают нарушения в смысловых признаках фонем, артикуляционных признаках и в неправильном употреблении нужных букв. Нарушено выделение четких звуко-буквенных отношений, установление лексических и грамматических отношений между отдельными словами и зрительным прослеживанием строк при чтении текста.

Критерии темповых характеристик продвижения по ступеням чтения у учащихся с ТНР по сравнению с нормально развивающимися сверстниками, находятся на более низком уровне. Они проявляются в технических трудностях, которые в следствии выступают результатом затрудняющим

процесс формирования читательской компетенции.

## **ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ**

Проанализировав полученные данные диагностического исследования, мы пришли к выводу, что процесс формирования чтения у детей с ТНР идет в замедленном темпе. Это свидетельствует о том, что процесс овладения чтением, который основан на четырех ступенях, значительно запаздывает по сравнению нормально развивающихся сверстников.

Чтение детей с ТНР характеризуется: низкой скоростью, преобладанием большого количества технических и смысловых ошибок, замедленность темпового овладения ступеней навыка чтения. Ошибки, которые преобладают в чтении имеют стойкий характер и проявляются в:

- оптическое смешение сходных букв;
- пропуски слогов;
- аграмматизмы;
- пропуски и повторы строк;
- смешение букв сходных по акустически и артикуляционным признакам.

Часто такого рода ошибки приводят к недоразвитию к устной и письменной речи.

Второй этап нашего исследования подразумевал подробное логопедическое обследование всех компонентов устной речи, навыка сформированности чтения и уровня сформированности читательской компетенции. Задача данного этапа заключалась в получении и сборе данных об уровне устной речи, навыка и способа чтения, определения дислексических нарушений и состояние сформированности уровней читательской компетенции.

Результаты обследования показали, что у детей, принимавших участие в эксперименте наблюдаются нарушения темповых характеристик чтения,

уровень сформированности устной речи развит недостаточно. Также преобладали замены звуков близких по оппозиционным признакам. Уровни сформированности читательской компетенции у обучающихся младшего школьного возраста соответствуют низким и средним показателям.

Результаты диагностики свидетельствуют:

- недостаточной сформированности навыка чтения (в невозможности самостоятельного чтения про себя);
- наблюдаются затруднения в овладении основными видами чтения (ознакомительное, углубленное, поисковое);
- библиографическая неграмотность;
- отсутствие мотивации к чтению.

На основании полученных результативных данных можно свидетельствовать о том, что в дальнейшем развитие речи и навыка чтения приведет к несформированности навыка читательской компетенции.

### **ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ШКОЛЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

#### **3.1. Теоретическое обоснование и принципы логопедической работы по формированию читательской компетенции у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи**

Все научные исследования воздаются для практических нужд и проверяются практикой. Только практика может оценить нужность сделанных открытий и достоверность полученных данных.

Результаты нашего исследования установили, что существует тесная связь между сформированным уровнем читательской компетенции, навыком чтения и устной речью. Полученные данные определяют необходимость включения в коррекционную работу не только традиционных логопедических методов воздействия для формирования читательской компетенции, но и развитие зрительных функций обучающихся.

Методологические основания, которые определили стратегию преодоления дислексии были следующие психолого-педагогические и лингвистические аспекты:

- коммуникативная направленность речи. Связь речи с высшими психическими функциями, интеллектуальная направленность в развитии. Данное направление послужило появлению направления когнитивно-коммуникативного изучения устной речи (Л.С. Выготский[12], А.А. Леонтьев[22], А.А. Залевская[34], С.Н. Цейтлин [45]).

- формирование письменной речи, базой для которой выступает устная и внутренняя речь. Данные виды ошибок проявляются в разнообразных тестовых и речевых ошибках(Н.И. Жинкин[13], А.Р. Лурия [34], А.А. Леонтьев[46], А.А. Залевская[67], С.Н. Цейтлин[87]).

- деятельностный подход. Обучение чтению выступает как речевая деятельность (А.Н. Леонтьев[56], А.А. Леонтьев[76]).

- возникающие между автором и читателем диалогические отношения (М. Бахтин[34], М. Бубер[56], А. Пятигорский[67], В. Пропп[87], Ф. Розенцвейг[98]).

- стратегии читательской деятельности, репродуктивные аспекты и критерии «идеального читателя» (Ж. Делез[67], Ж. Деррида[87]).

- типологический вид читателя и видах чтения (Т. М. Дридзе[45], С.А. Трубникова[56]).

- система знаков и законы семиозиса. Чтение как семиотическая знаковая система (Т.А. Ван Дейк[43], Т.М. Дридзе[56], Ч. Пирс[67], Ю.С. Степанов[87]).

Исходя из анализа полученных междисциплинарных положений, дислексия рассматривалась нами, как стойкое системное нарушение. Наиболее выраженными проявлениями дислексии, на начальных этапах формирования навыка чтения является:

- большое количество допускаемых специфических ошибок;
- непродуктивные способы чтения;
- недостаточное понимание прочитанного текста.

Ведущий механизм вызывающий данную группу симптомов является недостаточная сформированность речевых и зрительных функций. В дальнейшем данный вид нарушений приводит к нарушению процесса овладения системой чтения.

Основываясь на теоретических обоснованиях, можно выделить два основных направления в коррекционной работе по устранению несформированности читательской компетенции младших школьников:

- преодоление дислексии, вызванной несформированностью устной речи;
- преодоление дислексии, на основе недостаточной сформированности зрительных функций.

Исходя из направлений работы были определены цели и задачи работы. Нарушение фонематического восприятия, звукового анализа и синтеза, недостаточная сформированность лексико - грамматической и связной монологической стороны речи приводит к нарушению овладения детьми определенными операциями чтения.

**Цель работы** - устранение дислексии и развитие читательской компетенции, из-за несформированности речевых компонентов. Данный вид работы предполагает развитие и коррекцию всех сторон устной речи.

**Задачи коррекции дислексии:**

- развитие дифференциации фонем русского языка;

- формирование представлений о звуковом составе слова;
- закрепить навыки звуко - слогового анализа и синтеза единиц речи;
- коррекция звукопроизношения.

Задачи для преодоления дислексии, возникшей на основе общего недоразвития речи у младших школьников:

- обогащение активного словаря (качественными и количественными словами);
- развитие навыка изменения слов;
- уточнение представлений о синтаксических конструкциях;
- развитие навыка построения связного высказывания.

Данное содержание логопедической работы по решению каждой определенной задачи, были определены в работах Т.П. Бесоновой[3], О.Е. Грибовой[15], Г.А. Каше [45], Р.И. Лалаевой [106], М.Н. Русецкой[202].

Основой для коррекционной работы были выбраны принципы логопедической работы по коррекции нарушения чтения Р.И. Лалаевой[56]:

1. Принцип комплектности.
2. Патогенетический принцип.
3. Принцип учета психологической структуры процесса чтения и характера нарушения речевой деятельности.
4. Принцип максимальной опоры на полимодальные афферентации, на возможно большее количество функциональных систем, на различные анализаторы.
5. Принцип опоры на сохранные звенья нарушенной функции.
6. Принцип поэтапного формирования умственных действий.
7. Принцип учета зоны «ближайшего развития» (Л.С. Выготскому).
8. Принцип постепенного усложнения заданий и речевого материала.
9. Принцип системности.
10. Принцип учета симптоматики и степени выраженности дислексии.
11. Принцип деятельностного подхода.

## 12. Онтогенетический принцип.

**Принцип комплектности** был направлен на выявление дислексии, выступающей как нарушение недоразвития языковых обобщений. Были выявлены механизмы, способствующие возникновению дислексии. На основе этого был выявлен комплекс коррекционного воздействия, для устранения данного вида нарушения, основанный на формировании устной речи, чтении и письма.

**Принцип учета психологической структуры процесса чтения и характера нарушения речевой деятельности.** Данный принцип предполагал работу по выявлению разноуровневой деятельности операции и звеньев процесса чтения.

**Принцип максимальной опоры на полимодальные афферентации, на возможно большее количество функциональных систем, на различные анализаторы.** Основой данного принципа речь выступает как речевая деятельность и структуры психических функций.

**Принцип опоры на сохраненные звенья нарушенной функции.** Данный принцип был приобщен к максимальному использованию афферентации осуществление которой дифференцированно, с опорой на сохраненные звенья нарушенной структуры.

**Принцип поэтапного формирования умственных действий** был основан на исследованиях П.Я. Гальперина [45], которые выделил основные этапы формирования умственных действий, и которые в конечном итоге послужили принципами и в нашей работе:

- а) составление предварительного представления о задании;
- б) освоение действия с предметами;
- в) этап осуществления действия в плане громкой речи, т.е. с опорой на внешнее реагирование;
- в) перенос действия в умственный план;
- г) окончательное становление умственного действия. Таким образом, в процессе логопедической работы постепенно происходит интериоризация

действия звукового анализа.

**Принцип учета зоны «ближайшего развития» (по Л.С. Выготскому).**

Данный принцип основан на развитие процесса психических функций при коррекции дислексии.

**Принцип постепенного усложнения заданий и речевого материала.**

Основанием послужила апробация и формирование речевых функций, которые нарушены при дислексии. Проводился поэтапно и с постепенным усложнением заданий.

**Принцип системности.** Данный принцип предполагал выбор системы методов, которые были направлены на устранение определенного вида нарушения чтения и преодоления ведущего дефекта.

**Принцип учета симптоматики и степени выраженности дислексии.**

Степень выраженности нарушения чтения было определено не только от механизма нарушения, но и от степени выраженности. На основании данного принципа была определена логопедическая работа, которая зависела от особенностей симптоматики, степени выраженности и этапов овладения чтением.

**Принцип деятельностного подхода.** Чтение было рассмотрено как сложная многоуровневая деятельность, в основе которого было включен ориентировочный этап, составляющий мотив и программирование, операциональный и этап контроля. Логопедическая работа была построена и направлена на конкретной воздействие данных этапов.

**Онтогенетический принцип.** Предусматривал работу по выявлению наличия или отсутствия звука в слове. Дальнейшая работа была основана на закреплении умения звуко - буквенного анализа слов.

### **3.2. Педагогические технологии формирования читательской компетенции у младших школьников на уроках литературного чтения**

Модернизация российского образования определяет для современного



мира изменения целевого положения и ориентации в обществе, которое в результате подводит личность человека к целевой ориентации, социализации в социуме, формированию личности выступающей носителем культурных ценностей своего времени, и как результат определяет такой вид категории - как образованность. Раньше выпускнику начальной школы предъявлялся определенный набор знаний, умений и навыков, которыми он должен был овладеть за время обучения в начальном звене. Современный этап обучения диктует другие критерии для выпускника начального звена, к таим относятся и читательская компетенция.

Читательская компетенция - это совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих человеку отбирать, понимать, организовывать информацию, представленную в знаково-буквенной форме, и успешно её использовать в личных и общественных целях. Так определяют читательскую компетенцию новые Федеральные государственные образовательные стандарты второго поколения (ФГОС).

Современные требования, которые определяет ФГОС для литературного чтения базируются и определяет уровень овладения детьми ключевых компетенциями:

- способность к самостоятельной деятельности в учебном процессе;
- применение в самостоятельной жизни полученных знаний и умений по предмету, которые заключаются в применении их в практической и повседневной жизни (самостоятельный выбор книг для чтения);
- выстраивание оценочного высказывания о прочитанном произведении;
- самостоятельный выбор и определение структурного содержания об изученном произведении;
- разнообразное использование дополнительных источников информации (словари, энциклопедии, электронные носители информации).

Основываясь на положении ФГОС НОО, учащиеся начальной школы должны овладеть:

- определять по титульному листу, оглавлении, иллюстрациям, о чем написана книга;
- давать объяснение поступкам героев произведения и давать свою оценку;
- использовать и находить при чтении текста образные выражения и слова, давать объяснение этих слов;
- определять порядок событий и составлять план прочитанного произведения;
- соотносить заглавие и содержание со смыслом прочитанного произведения;
- уметь подробно пересказать прочитанное произведение;
- на основе повествовательного текста и составленного плана составленного под руководством учителя, писать изложение (70 - 90 слов);
- при чтении стихов, прозы использовать интонационную окраску чтения, с соблюдением логических ударений и тональной выразительности;
- знать и читать наизусть несколько стихотворений (7-10);
- бегло и осознанно читать ранее незнакомый художественный текст. Скорость при чтении вслух - 70 - 80 слов в минуту, про себя - 90 - 100 слов в минуту.

Таким образом, сформированный навык чтения включает в себя как минимум два основных компонента:

- а) технику чтения (правильное и быстрое восприятие и озвучивание слов, основанное на связи между их зрительными образами, с одной стороны, и акустическими и речедвигательными, с другой),
- б) понимание текста (извлечение его смысла, содержания).

Основой для выбора данной темы послужило то, что в последнее время процент читающего населения и в особенности школьников значительно снизился. Эта проблема тесно взаимосвязана с возрастом на современном

этапе появления компьютеризованной и информационной базой, и книга как объект чтения уходит на второй план. Можно отметить, что бумажные книги вытесняют электронные. Изменился набор источников, поиска информации и распространение компьютерных сетей.

В системе начального образования, литературное чтение является основным из предметов. Уроки литературного чтения формируют у детей функциональную грамотность, которая выступает как основа для эффективного обучения по другим предметам начальной школы.

Традиционная задача начального образования является задача обучения чтению ребенка. Однако в последние годы в распространении учителя находится ряд программ, которые, так или иначе, ставят задачу литературного образования учащихся начальной школы.

Современный мир стоит на пороге к переходу информационному обществу, которое определяет и выдвигает все новые требования к образованию. Этот процесс приводит к снижению интереса детей к изучению литературы, чтению книг и уровень читающих детей снижается. Все очевиднее на первый план выступает и вытесняет чтение интернет, телевидение, аудио и видео продукция. В свете требований ФГОС выпускник начальной школы обладает не только предметными, но и личностными компетенциями. Особое место среди них занимает читательская компетенция, формирование которой, в силу объективных причин у обучающихся с ТНР (а именно обучаются в речевом центре) и представляет собой достаточно длительный и сложный процесс.

В основу читательской компетенции входит:

- техника чтения;
- понимание прочитанного и прослушанного произведения;
- самостоятельный выбор книг.

На уроках литературного чтения развитие читательской компетенции направлено на развитие любознательности, стремления к повышению нового по средствам чтения книг и способствовало разрешению трех групп задач:

образовательно – познавательных, воспитательных, коррекционно – развивающих, а в свете стандартов второго поколения: предметных, метапредметных и личностных.

В своей работе мы основываемся на следующих принципах, которые в дальнейшем поспособствуют развитию читательской компетенции:

- *природосообразности.* Учет типологии особенностей психологического развития детей 7-10 лет;
- *преемственности и перспективности.* Реализация межпредметных и внутрипредметных связей, основанных на пропедевтическом значении чтения и интереса к книгам;
- *интеграции теоретических сведений с деятельностью.* Проектирование практического применения для формирования различных деятельностных компетенций;
- *коммуникативности.* Формирование представления у детей о возможностях литературы, как научной дисциплины. Овладение учащимися элементарных терминов и осознанное оперирование ими;
- *интеграции обучения, развития и воспитания.* Литературное чтение выступает как основа для социального развития школьника и его социальной культуры, а также совершенствование практических навыков;
- *вариативности.* Выработка навыка по самостоятельному выбору книг для чтения.

Основные механизмы, которые определяют приобщение к чтению, являются следующие образовательные технологии:

- ориентированные на личность ребенка;
- способствующие развитию;
- ориентирование на деятельность;
- технологии критического мышления;
- игровые технологии;
- проблемное обучение;
- разноуровневое обучение.

Ведущая роль уроков литературного чтения, является формирование правильной читательской деятельности. Эта работа основана на трех этапах работы с текстом:

I этап. Работа с текстом до чтения. Определение смысла, тематики и эмоциональной окраски текста.

II этап. Работа с текстом во время чтения. Данный этап разделен на два подэтапа:

- первичное чтение, которое подразумевает выделение первоначальных предположений о содержании текста и его экспансивной окраски прочитанного.
- повторное чтение определяет выделение основных слов, построение диалога с автором через текст.

III этап. Работа с текстом после прочтения. Совместное обсуждение прочитанного произведения.

Не мало важным компонентом, является применение групповой работы на уроках. Она основана на инсценировании произведений.

*Формы и виды работы с литературным произведением.*

Создание проблемных и поисковых ситуаций, формирует у детей активность и участие в решении предложенных им проблемных вопросов. К таким формам относятся:

- **Дискуссионные беседы.** Способствуют выработке критического мышления, высказыванию и отстаиванию собственного мнения. Учат детей размышлять о прочитанном, задавать и формулировать собственные вопросы, вступать в коммуникационные связи.
- **Формы устного словесного рисования прочитанного произведения.** Оказывает влияние на накопление учащимися личного опыта и творческого восприятия художественных произведений. Картинное рисование текста развивает творческое мышление, которое в результате становится основанием для формирования образного и словесного представления о тексте.

- **Словарная работа.** Развивает критичность мышления, обогащает словарь ребенка, что в дальнейшем способствует развитию устной и письменной речи.
- **Инсценировка произведений.** Способствует развитию образного, словесного мышления и развитию коммуникативной активности.
- **Создание рисованных фильмов по прочитанным произведениям.**

*Формы и виды работы:*

- литературные викторины и конкурсы;
- ведение читательского дневника;
- создание и пополнение классной библиотеки;
- читательские уроки мастерства;
- проектные работы;
- семейное чтение;
- уроки внеклассного чтения.

*Виды упражнений для совершенствования навыка чтения:*

- орфоэпические упражнения;
- выработка внимания к слову (методика Эдигей);
- развитие оперативного поля зрения и памяти (зрительные диктанты Федоренко, жужжащее чтение);
- чтение вслух и про себя, способствующие гибкости и скорости чтения;
- упражнения для развития беглости, осознанности, правильности и выразительности чтения.

Данные виды работы, по развитию читательской компетенции предполагают следующие результаты:

1. Формирование первоначальных основ читательской компетенции способствующих развитию умений:

- осмысленность чтения: воссоздание литературного образа, понимание прочитанного с помощью вопросов, определение темы, жанра текста, нахождение главной мысли в тексте, сравнение текстов на основе тематически - содержательных особенностей;

- правильность чтения (осознанность, беглость, чтение целыми словами с соблюдением всех норм орфоэпии);
2. Развитие позиции активно читающего ученика и воспитание личности читателя.
  3. Развитие и совершенствование уровня познавательной активности, творческого и логического мышления.
  4. Выработка осознанной учебной мотивации школьника.

### **3.3. Игровые технологии как средство формирования читательской компетенции у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи**

Игровая деятельность рассматривалась в научных трудах П.М. Баяева [3], Л.С. Выготского [15], И.Ф. Марковской [22], О.Б. Иншаковой [26], В.Т. Стребелевой[45].

Проблемой использования дидактических игр на уроках чтения занимались А.К. Аксенова[10], В.В. Воронкова [15], М.Ф. Гнездилов [24], В.Н. Петрова [45], Э.В. Якубовская [56].

Л.С. Выготский [56] писал об игре как об основном условии развития ребенка, при котором он может проявить способности, открывающие уровень его ближайшего развития. Развитие речи происходит в процессе общения ребенка с окружающими, которое становится с каждым годом все богаче и разнообразнее благодаря накопленным ребенком знаниям и участию в различных коллективных играх и совместной деятельности. Правильно подобранная дидактическая игра является важным показателем развития познавательной деятельности, творческой активности.

Игра – это активная форма творческого восприятия ребенком окружающего мира, предметов и явлений. Появление такого вида деятельности, как игра появляется у детей в раннем и дошкольном возрасте. В начальном обучении игра продолжает свое существование. Её начало идет из

предметной деятельности, коммуникации детей со взрослыми.

Дети в игре овладевают:

- познавательным развитием;
- развитие высших психических функций;
- формирование личностных качеств;
- нравственные качества школьника;
- совершенствование эстетического вкуса.

Влияние игры на развитие детей с ОНР оказывает положительное влияние на становление речи и развитие психических функций [34]. Дидактические игры являются полноценным источником способствующим средством воспитания умственной активности, стимулировании психического развития. Неотъемлемый компонент, который содержится в дидактических играх, способствуют развитию анализа, синтезу и обобщению. Игра развивает у детей словесное мышление, способствует построению высказыванию, учит рассуждать и обогащает словарь.

*Дидактические игры* – это одна из видов игры с определенными правилами, которые создаются педагогической школой, основанные на определенных правилах, с целью обучения и воспитания.

*Функции дидактических игр:*

- активизирует мыслительные процессы;
- развивает познавательный интерес, закрепляет знания, умения и навыки;
- способствует активизации коллективного взаимодействия;
- в игре дети производят самоанализ, сравнение, сопоставление, синтез;
- вырабатывает внимательность, находчивость и сообразительность;
- стимулирует волевые усилия.

Игра на занятиях у логопеда и на уроках чтения способствует активизации познавательной деятельности учащихся, помогает школьникам лучше представить то или иное языковое явление, вовлекает их в учебный процесс самостоятельного поиска новых знаний, делает учебный процесс разнообразным.



Коррекция дислексии требует целенаправленной и кропотливой работы логопеда. Многообразие игр, расширение и разнообразие их разнообразными упражнениями стимулирует процесс заинтересованности данным видом деятельности.

Для преодоления дислексических ошибок необходимо:

- развивать технику чтения;
- формировать навык понимания о прочитанном.

Начальные проявления дислексических ошибок:

- преобладание большого количества специфических ошибок;
- непродуктивность способа чтения;
- недостаточность понимания прочитанного.

Возникновение данного вида ошибок, является симптомокомплекс недостаточной сформированности речевых, зрительных функций. В результате у детей идет нарушение процесса чтения и нарушение овладением семиотической системой чтения. Типичные ошибки, которые выступают на ведущий план, является нарушение навыков работы с текстом, умения найти информацию в тексте и провести анализ.

Своевременное оказание коррекционной логопедической помощи данных видов симптомов редуцируются и процесс овладения чтением становится более доступным.

Генезис процесса чтения в естественном процессе развития учащихся 2 и 3 класса определило два симптомокомплекса дислексии:

- структурные. Они связаны с нарушением процесса чтения.
- функциональные. Нарушение процесса чтения.

Теоретическая разработка данного подхода была основана Р.Е. Левиной [45]. Данный подход построен на основании построения принципов психолого-педагогической классификации речевых нарушений, которые были сформулированы на применении и формировании средств общения.

На основании данной концепции, в основу коррекционной работы была применена авторская программа М.Н. Русецкой [24] по преодолению

дислексии и формированию читательской компетенции.

Читательская компетенция была определена критериями овладения ребенком читательской деятельностью, речевой коммуникаций данного процесса. Данное направление требовало изменения существующей коррекционной работы по устранению нарушений чтения и изменение стратегии преодоления дислексических нарушений у детей с ОНР.

Структура преодоления дислексии включает набор действий, которые направлены на развитие, формирование и коррекцию читательской компетенции.

Преодоление дислексии включает в себя следующие направления работы:

- авторская концепция М.Н. Русецкой[56] по преодолению дислексии. В данной концепции нарушения чтения рассмотрены как особый тип формирования чтения, которые проявляются в недостаточной сформированности репродуктивной, информационно – познавательной и рефлексивной компетенции чтения у детей с ОНР;

- создание необходимых условий для совершенствования читательской деятельности, на основе применения дидактических форм коррекции.

Определение стратегической направленности по преодолению дислексии рассматривается нами как компетентностная, предполагающая переход от узкотехнологической системности коррекции. Данный вид работы реализуется через устранение пробелов в формировании компонентов устной речи, через развитие и формирование основных компетенций чтения.

А.Н. Леонтьев [65] дал определение «функциональной грамотности». Функциональная грамотность заключается в способности и готовности использовать в реальной деятельности полученные знания, умения и собственные действия, которые были усвоены в процессе обучения, в результате чего, формируется языковая личность.

Формирование чтения предполагает формирование навыков и средств чтения, обучение применению полученных навыков в различных

коммуникативных ситуациях.

В своей работе были учтены положения Л.С. Выготского [67] о требованиях к выращиванию письменной деятельности младшего школьника.

Концепция М.Н. Русецкой[78] рассматривает чтение как новый вид речевой деятельности. В начальных классах это направление является основным содержанием обучения процессу чтения.

Исходя из программы, были выделены блоки работы:

### **I.Формирование репродуктивной читательской компетенции.**

*Данный блок направлен на коррекцию развития функционального базиса чтения.*

- Формирование знаковой и символической функции сознания (замещение, кодирование, моделирование и схематизация). Использование знаков, сигналов и символов.

- Преодоление пробелов в языковом развитии.

- развитие и коррекция фонематического восприятия;
- развитие звукового синтеза и анализа;
- формирование навыков словоизменения и словообразования.

- Развитие зрительных функций

- зрительное внимание;
- зрительная память;
- зрительное слежение и узнавание;
- зрительно – пространственные представления;
- графо – моторные навыки.

*Вторым направлением - формирование навыка чтения.*

-Формирование звуко – буквенных связей;

-Обучению слогослиянию;

-Формирование плавного слогового чтения;

-Усвоение роли знаков препинания;

-Развитие смысловой стороны чтения;

-Развитие синтетических приемов чтения;

-работа над выразительностью чтения.

*Третьим направлением - обеспечение и развитие понимания и осмысления текста.*

-Работа со структурой текста

- выделение смысловых частей;
- определение главной мысли и темы текста;
- составление плана по тексту;
- компрессия текста, постановка вопросов к тексту;
- поиск ответов на вопросы, поиск информации в текстах различных источников;
- расширение семантического объема слов.

## **II. Развитие информационно – познавательной читательской компетенции.**

*Для формирования информационно – познавательной компетенции необходимо развитие когнитивных и коммуникативных задач, которые основаны на тесте.*

- Развитие логического мышления:

- формирование понятий,
- индуктивных и дедуктивных умозаключений,
- суждений, общих, частных и единичных, утвердительных и отрицательных, истинных и ложных.

-Формирование навыка поиска и проверки информации

- работа с разными типами источников,
- подбор фактов, аргументов, доказательств.

- Развитие понимания текста:

- прогнозирование содержания текста и проверка читательских гипотез,
- развитие сети значений слова,
- усвоение роли эмоционально – экспрессивных знаков в чтении,

### **III. Формирование рефлексивной читательской компетенции.**

*Работа над рефлексией текста основана на формировании понимания авторского замысла, поиск коммуникативных идей автора, отбор ключевых слов в тексте, поиск языковых средств использованных автором в тексте и их объяснение, переосмысление слов.*

Для формирования репродуктивной читательской компетенции могут быть использованы следующие упражнения:

I. Направление по развитию формирования базиса чтения.

II. Формирование навыка чтения.

III. Развитие понимания и осмысления текста.

*1. Схема собственного тела (выполнение практических действий).*

- Поднять правую "главную" руку, назвать ее.
- Поднять другую руку, назвать ее.
- Подойти к доске и приложить к ней кисть (определяется по схеме).
- Соотнесение частей тела с правой рукой, назвать их.
- Соотнести с левой рукой части тела, назвать их.
- Последовательность числового ряда.

*2. Игра "Найди меня в парке".*

Цель: упражнять учащихся в воспроизведении последовательного в ряд предметов.

Условия игры: Дети сидят за партами. Логопед раздает им по 4 - 5 цветных брусков. Слева от детей условно обозначен вход в парк.

Примерное речевое сопровождение игровой ситуации: Мы идем по дорожке. Первая скамья на нашем пути зеленая (дети ставят зеленую скамью). Следующая скамейка желтая, за ней - синяя. В конце дорожки - красная.

*3. Графическое воспроизведение направлений.*

- Предварительный показ рукой в воздухе направления: сверху вниз, снизу вверх, справа налево, слева направо.

- Работа в тетрадях (обозначить на строке 4 точки и поставить знак +) и затем по словесной инструкции определять направление (от первой точки

снизу расположить знак, сверху, слева, справа).

*4. Дифференциация звуков (развитие фонематического восприятия).*

- в слогах (воспроизведение на слух серии слогов, отраженное воспроизведение - хором и индивидуально, работа со слоговыми таблицами);

*5. Дифференциация букв, имеющих кинестетическое сходство.*

*6. Развитие активного словарного запаса.*

- называть действия (перекидывая мяч): Метель (Что делает?) - метёт, гром, ветер, снег, солнце, ливень, молния, мороз.

- называть другой предмет с тем же признаком: мел белый (и снег белый), пояс узкий, дыня желтая, речка быстрая.

- сравнить (по вкусу, цвету, ширине, прочности, высоте).

*7. Слоговой анализ и синтез слов.*

- чтение слогов;

- деление текста на слоги;

- деление слова на слоги с громким проговариванием или отхлопыванием;

- добавление слога, чтобы получить новое слово;

- превращение односложное слово в двухсложное.

Таким образом, применение игровых технологий, которые основаны на применении авторской программы М.Н. Русецкой будут более эффективными для коррекции и преодоления дислексии и в дальнейшем способствующей развитию навыка читательской компетенции.

### **3.4. Контрольный эксперимент и анализ его результатов**

Для определения и выявления сформированности читательской компетенции у учащихся 2 и 3 класса в школе для детей с ТНР, был проведен контрольный эксперимент. В эксперименте приняли участие 30 младших школьников.

Детям были предложены примеры заданий из методики констатирующего эксперимента. Результаты выполнения заданий были подвергнуты сравнительному анализу. При этом сравнивались показатели разных уровней развития испытуемых в процентах, полученных за выполнение заданий всеми детьми. В также работа была построена на основе использования и выявления следующих критериев, которые позволили определить уровень сформированности читательской компетенции:

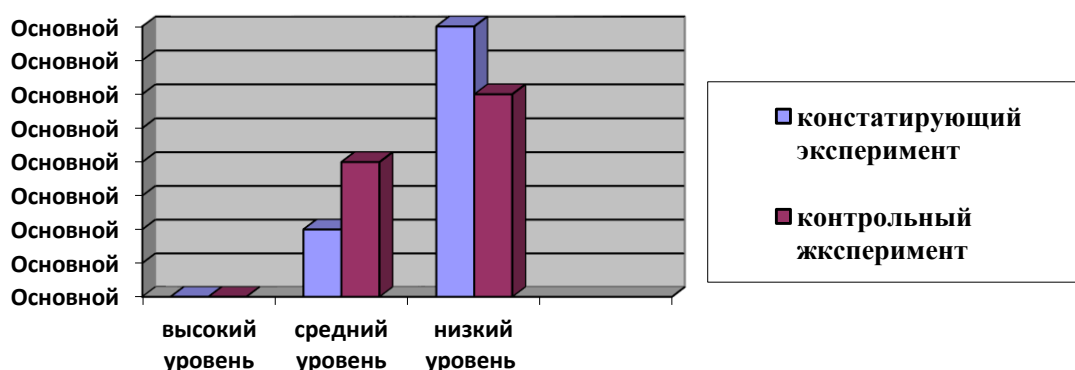
1. Мотивация младших школьников к чтению.
2. Техника чтения: беглость, правильность, выразительность и скорость.
3. Освоение содержания чтения, т.е. осознанность, самостоятельное чтение.
4. Любознательность, желание к литературному чтению.

В рамках опытно-экспериментальной работы были проведены занятия по коррекции дислексии, которые были направлены на выработку осознанности, правильности и выразительности чтения.

После частичного применения содержания логопедической работы по формированию читательской компетенции младших школьников, нами были повторно проведены сравнительные исследования с той же группой испытуемых. Объектом сравнительного исследования явилась сформированность читательской компетенции.

Чтобы результаты были наиболее объективными, мы использовали ту же методику, что и на констатирующем эксперименте, только взяли более узкий круг исследований: звукопроизношения, фонематического восприятия, звукового анализа и синтеза, лексико - грамматической стороны речи, связной речи, навыка и способа чтения, правильность чтения.

На рисунке отслеживается положительная динамика формирования читательской компетенции.



Для изучения читательской компетенции мной были использованы следующие показатели:

I этап. Мотивация обучающегося. Приложение 13.

Показателями изучения мотивационной сферы были необходимы следующие критерии:

- готовность и желание к чтению;
- активность в прочтении книг;
- проявление активности и интереса к результату чтения;
- эмоциональная окраска поведения во время занятий.

II этап. Техника чтения. Приложение 14.

Показателями качества чтения выступали:

- беглость;
- правильность;
- осознанность и выразительность.

Процесс работы были направлены на совершенствование навыка чтения (технической стороны). Формирование способности к полноценному (адекватному и всестороннему) восприятию литературного текста.

III этап. Осознанность. Приложение 15.

Освоение осознанности чтения прослеживалось в обогащении читательского опыта посредством накопления и систематизации литературных впечатлений, разнообразных по эмоциональной окраске, тематике, вида – жанровой принадлежности, и на этой базе практическое освоение элементарных литературоведческих понятий. Овладение детьми



умением пользоваться определенным программой набором средств внетекстовой информации (обложка, титульный лист и др.), превращающих текст в книгу и позволяющих ориентироваться в ней. Также качество результативности и частоты чтения отслеживалось в частоте и количестве посещений библиотек, чтение книг из классной библиотеки.

#### IV этап. Выразительность.

Показателями выразительности чтения выступали:

- ритмическая окраска речи в процессе чтения произведения;
- темпо – ритмическая организация чтения;
- громкость при воспроизведении или чтении;
- эмоциональная окраска голоса (тембр);
- смысловая, эмоциональная окраска речи (интонация);
- невербальные средства.

По результатам обследования были получены следующие данные: в обследовании приняли участие 30 младших школьников с общим недоразвитием речи (в дальнейшем ОНР), из них четыре ребенка по заключению комиссии имели 2 уровень речевого недоразвития, обусловленный алалией, девять детей – 3 уровень, обусловленный дизартрией. Отклонения в речевом развитии проявляются не только в устной речи, но и сопровождается нарушениями чтения, письма.

Коррекционная работа проводилась в небольших группах по 7-8 человек. Это было сделано для того, чтобы учащиеся с менее развитым навыком чтения могли видеть образцы правильного, осознанного чтения с пониманием прочитанного. За время апробации упражнений были выявлены некоторые изменения в отношении детей к занятиям. Дети стали более собранны, сконцентрированы, ответственными, дружными, улучшилась устная речь, и особенно важно появление интереса к чтению.

Для детей создавались условия, которые были всецело направлены на выработку и формирование читательской компетенции, а именно:

- проводилась работа с родителями по изучаемой методической теме, которая заключалась в консультировании в виде классных часов, круглых столов, анкетирования;

- были разработаны методические буклеты для родителей;

- учитывались индивидуальные и возрастные особенности детей с ТНР, такие как доступность материала, качество предоставляемой материально – технической базы;

- во внеурочной деятельности отводилось место читательским часам.

В процессе формирования читательской компетенции мной учитывались особенности речевого развития, характера речевых нарушений, данные о которых были получены от учителя – логопеда.

По итогам проведенной работы в течение 2015 – 2017 года получены следующие результаты: на низком уровне на начало года - 80 %, конец года – 25%, предельный уровень: 75 % на конец года, что говорит о положительной динамике. Данные мониторинга подтверждают эффективность проведенной работы.

Таким образом, по результатам эксперимента можно сделать вывод, что основная задача всего коррекционно-развивающего процесса была сформулирована следующим образом: сформировать у детей *потребность* и устойчивый *навык* представления о чтении, как составляющей основой для формирования и развития читательской компетенции, которое реализовывалось через использование игровых технологий. На практике это применялось и реализовывалось через разнообразные речевые упражнения, которые в дальнейшем будут способствовать развитию навыков речевой коммуникации, языковой способности, наблюдательности и многому другому.

## **ВЫВОД ПОТРЕТЕЙ ГЛАВЕ**

Затруднения в овладении навыком чтения и формирования читательской компетенции у детей с тяжелыми нарушениями речи проходит длительный

период. Поэтому, главной стратегией в логопедической работе по преодолению данного нарушения, мы выбрали игровые технологии. Пререгативой для коррекционной работы была применена авторская программа М.Н. Русецкой. Для решения логопедических задач, которые были поставлены перед нами по решению и формированию читательских компетенций, были применены и соблюдены принципы, предусмотренные в логопедии. Благодаря выбранным принципам и авторской программе, процесс преодоления и формирования читательской компетенций был целенаправленным, имел развивающую направленность в работе и своевременность преодоления дислексии. Выбор данных методов коррекционной работы обусловил своевременность и правильность выбранных методических аспектов с учащимися младшего школьного возраста. Применение данных методов определило правильность выбора методических и дидактических аспектов преодоления и формирования читательской компетенции.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Актуальная проблема, которая стоит перед современной педагогикой - это проблема обучения, которая проявляет себя в трудностях обучения, так и в трудностях обучению чтению. Многие ученые посвятили свои труды вопросу правильного обучения чтению и преодолению дислексических ошибок. Дислексия - это одна из самых распространенных проблем в обучении, которая встречается у детей младшего школьного возраста. Данный вид нарушения проявляет себя в неспособности человеком овладеть процессом чтения. Медицинские исследования относят данный диагноз к неврологической симптоматике, также основываясь на генетическую составляющую.

Основой для чтения служит переработка графической информации в звуковую. Данный процесс начинается со зрительной перекодировки

символической системы, которыми являются буквы. Обеспечение зрительного восприятия организовано взаимосвязанной работой гностического и моторного компонента. За узнавание графических изображений, которые основаны на анализе и синтезе отвечает зрительная операция. Данный компонент содержит зрительную память, зрительно - пространственные представления, а также работу зрительного анализатора и его активность, которая обеспечивает саккадические движения и обработку информации во время процесса чтения.

В основе обучения чтению лежит процесс овладения звуко - буквенными представлениями. Данный процесс предполагает развитие устных операций речи, которые основаны на правильном звукопроизношении, развитии фонематическом восприятии, лексических и грамматических представлениях.

Принцип слогового чтения основан на структурных компонентах речи, в которых заложен процесс овладения звуковой и слоговой стороной чтения, по средствам анализа и синтеза. На основании приведенных данных, можно сказать, что сформированная устная речь ребенка и сохранность зрительных функций, является показателем успешности в овладении процессом чтения.

Цель нашего исследования была направлена на изучение уровня сформированности читательской компетенции у учащихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи. На основе данной цели нами была определена логопедическая работа, которая была направлена на развитие и формирование читательской компетенции с применением игровых технологий.

Исследование было проведено во 2 и 3 классе в школе для детей с ТНР. Результаты исследования навыка чтения и читательской компетенции выявило следующие показатели: ошибки, которые встречались у детей имели характер угадывающего чтения, изменения окончаний, замены букв и слов на основе зрительного и оптического сходства. У учащихся второго и третьего класса частые ошибки были в смешении гласных и согласных букв, которые имели акустические и артикуляционные нарушения в сходстве обозначаемых

ими звуков. Техническая и смысловая сторона чтения проявлялась в неравномерности. Способность в овладении детьми способом, скоростью и правильностью чтения, была выше, по сравнению с понятийной стороной чтения.

На становления процесса чтения оказывал свое влияние читаемый текст. Он оказывал существенное изменение на техническую и смысловую характеристику чтения. Из предложенных текстов для диагностики чтения, самым доступным для прочтения был рассказ и рассказ - диалог. Наибольшую трудность в прочтении и понимании текста вызывали стихотворения и басни.

После исследования нами были получены и сформулированы следующие выводы диагностики:

1. Использование и применение дидактических игр в работе по устранению дислексии и формированию читательской компетенции показала положительную динамику в устранении дислексических ошибок.

2. Систематичность использования в коррекционной работе комплексного воздействия и применения дидактических игр и упражнений развивает и формирует навык чтения у детей с ОНР.

3. Игровые занятия, которые проводились с обучающимися, способствовали всестороннему развитию, формированию зрительных представлений о слове, отработке звукового и слухового анализа и синтеза слогов, слов и текстов.

4. В своей работе, нами были применены и использованы разноуровневые задания и упражнения, которые являлись показателем дифференцированности обучения.

5. Была учтена работа по отбору игр и упражнений для каждого ребенка, в соответствии с его уровнем развития и овладением навыком чтения.

Основываясь на полученных выводах, можно констатировать, что наше исследование является актуальным на сегодняшний день. Это проявляется в повышающемся количестве детей, у которых преобладают нарушения в процессе овладения чтением, несформированности читательских

представлений и низком уровне читательской компетенции. Перед нами стояла задача в формировании навыка чтения, развитии читательской компетенции у детей с ТНР. Для этого было учтен онтогенез развития чтения и соблюдены процессы, которые отвечают за особенности развития читательской компетенции. Были применены и определены возможные пути использования игровых приемов работы по развитию навыка чтения на всех этапах и видах логопедических занятий.

Применение игровых приёмов работы позволит детям с первых дней пребывания в школе включиться в работу, значительно повысит интерес к логопедическим занятиям при закреплении изученного материала. Всё это положительно повлияет на процесс развития навыка читательской компетенции в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аксенова А.К. Подготовка детей с трудностями в обучении к овладению навыком беглого чтения. М.:Просвещение.-1987.-345 с.
2. Байкова С.В. Развитие лексики и грамматического строя у дошкольников: Картотека знаний с усложнением. СПб.: КАРО. - 2005. - 364 с.
3. Белова-Давид Р. А. К вопросу систематизации речевых расстройств у детей // Нарушение речи у дошкольников. М.: Просвещение.-2005. -298 с.
4. Блудов А.А., Белова Н.В. Дизартрия.NET//Лечение нарушений произношения у детей и взрослых. СПб.: Наука и Техника.-2009.-160 с.
5. Бородич А.М. Методика развития речи. М.:Просвещение.-1981.-156 с.
6. Воробьева В.К. Курс лекций по предмету «Психолингвистика» . М.: Просвещение. - 2004-2005 г.г. – Электронный ресурс
7. Воробьева В.К., Спиридонова Л.Д. ПЕРВАЯ ГЛАВА С. 21
8. Воробьева В.К., Шаховская С.Н. ПЕРВАЯ ГЛАВА С. 20
9. Волкова Л.С. Логопедия. М.: Владос. – 2009 г.
10. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Смысл; ЭКСМО,. - 2005. - 189 с.
11. Выготский Л.С. Развитие устной речи. М.: Детская речь. —, 1966. Ч. 1.- 245 с.
12. Воронкова В.В. Воспитание и обучение детей в коррекционной школе.М.:Академия.-1994.-245 с.
13. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. М.: Просвещение 1999. - 328 с.
14. Дроздов А.А. Новый справочник невропатолога.М.: Феникс. – 2007.-297 с.
15. Глухов В.П. Основы психолингвистики: учеб. Пособие для студентов педвузов. М.:АСТ: Астрель. - 2005. - 276 с.
16. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов // Пособие для логопеда. М.: Владос.-2001. – 214 с.
17. Егоров Т.Г. Психология овладения навыком чтения.М.:Просвещение.-

1963.-341 с.

18. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. М.:Просвещение.-2000. - 179 с.

19. Зикеев А.Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений.М.:Академия.-2000.-421 с.

20. Иншакова О.Б. Некоторые приемы коррекции специфических ошибок чтения и письма // Причины и методы коррекции нарушения речи. СПб.: Образование.-1997.-345 с.

21. Иншакова О.Б. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция.М.:Педагогика.-2000.-246 с.

22. Коваленко О.М. Коррекция письменной и устной речи у учащихся младших классов. М.: Астрель.-2005.- 157 с.

23. Каше Г.А. Предупреждение нарушения чтения и письма // Основы теории и практики логопедии. М.: ЭКСМО.-1965.-214 с.

24. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. СПб.: Речь. – 2003.- 245 с.

25. Калягин В.А., Овчинникова Т.С. Энциклопедия методов психолого – педагогической диагностики. СПб.: Каро.-2013.-432с.

26. Левина Р.Е. Недостатки чтения и письма у детей. М., 1941 – 254 с.

27. Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновска О.В.М.: Академия.-2013.-451с.

28. Лалаева Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников.М.:ИНИОН.-2002.-457 с.

29. Лурия А.Р. Язык и сознание./ Под редакцией Е.Д. Хомской. М.: МГУ. - 2007. - 186 с.

30. Новоторцева Н.В. Развитие речи детей. Ярославль: ТОО «Гринго».- 20110. - 185 с.

31. Пятница Т.В. Речевые нарушения у детей//Скорая логопедическая помощь. Ростов н/Д.: Феникс.-2001.-336 с.

32. Понятийно – терминологический словарь логопеда. Под ред. Селиверстова В.И. М.: Просвещение. - 2008. - 212с.



33. Русецкая М.Н. Нарушения чтения у младших школьников. СПб.:КАРО.-2007.- 192 с.
34. Русецкая М.Н. Стратегия преодоления дислексии учащимися с нарушениями речи в системе общего образования // Автореферат д-ра пед.наук. М.: -2009.-41 с.
35. Русецкая М.Н. Нарушения чтения у младших школьников: анализ речевых и зрительных причин: [Монография].СПб.: КАРО.-2007.-192 с.
36. Русецкая М.Н. Дислексия в контексте когнитивно – коммуникативного развития учащихся с речевыми нарушениями: [Монография].М.:МГПУ.-2009.-240 с.
37. Репина З.А. Поле речевых чудес. Екатеринбург- 1996 - 154 с.
38. Серова Л.Г.Формирование правильной речи ребенка // Упражнения, устранения дефектов, дидактический материал. М.: Астрель. – 2008.-376 с.
39. Сорокина Н.А. Коррекционные речевые игры, упражнения, сценки.М.: ИОИ.-2010.-253с.
40. Селиверстов В.И. Детская логопсихология. М.: ВЛАДОС.-2010.-163 с.
41. Саенко Ю.В. Специальная психология. М.: Академический Проект.-2006.-182 с.
42. Смирнова И.А. Диагностика нарушений развития речи. СПб.: ДЕТСТВО – ПРЕСС.-2007.-192 с.
43. Садовникова И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма.М.:Аркти.-2005.-255 с.
44. Ткаченко Т.А. Логопедическая энциклопедия. М.: Мир книги.-2010.-248 с.
45. Садовникова И.Н. Нарушение письменной речи и их преодоление у младших школьников.М.:Просвещение.-1995.-215 с.
46. Садовникова И.Н. Дисграфия, дислексия. М.: Просвещение. – 2011.- 280 с.
47. Седых Н.А. Воспитание правильной речи у детей. Практическая логопедия. М.: Просвещение. - 2006. - 265 с.

48. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Обучение и воспитание детей с ОНР./ Логопедия./Под ред. Волковой Л.С. М.: Просвещение. - 1995. - 183 с.
49. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Основы логопедии. М.: Просвещение. – 1989.- 209 с.
50. Хватцев М.Е. Предупреждение и устранение недостатков речи: Пособие для логопедов, студентов педагогических вузов и родителей. СПб.: Дельта Каро. - 2004. - 264 с.
51. Чиркина Г.В. Методы обследования речи детей. М.: Арктри.-2003.- 240 с.
52. Чурилина Л.Н. Актуальные проблемы современной лингвистики. М.: Флинта. -2009. – 407 с.
53. Четверушкина Н.С. Слоговая структура слова: системный метод устранения нарушений. М.: НКЦ. – 2011.-192 с.
54. Худенко Е.Д. Современные подходы к организации коррекционного обучения в образовательных учреждениях // Развитие и коррекция. М.: - 1998. - Вып. 1. - 159 с.
55. Швайко Г.С. Игры и игровые упражнения по развитию речи. М.: Айрис-пресс. - 2006. - 195 с.
56. Ястребова А.В., Спирова Л.Ф., Бессонова Т.П. Учителю о детях с недостатками речи. М.: Просвещение. – 1996.- 214 с.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Таблица 1

### Психолого – педагогическая характеристика учащихся 2 класса

№	Ф.И.	Состояние речевого развития	Сопутствующие нарушения
1.	Абрамов – Черепанов Артем	ОНР 3ур.	СДВГ
2.	Афоненков Андрей	ОНР 3ур.	СДВГ
3.	Александров Глеб.	ОНР 3ур.	Ринофония.
4.	Безответных Ярослав	ОНР 3 ур.	СДВГ
5.	Антипин Владимир	ОНР 3ур.	ЗПР
6.	Бубенчиков Иван	ОНР, 3 ур.	ММД.
7.	Векшин Максим	ОНР, 3 ур.	ММД.
8.	Волькинштейн Матвей	ОНР, 2 ур.	Аутизм.
9.	Глазырина София	ОНР 3ур.	Логоневроз.
10.	Дружинина Вера	ОНР 3ур.	Ринолалия.
11.	Ершов Аркадий	ОНР, 3 ур.	ММД, нарушение моторики.
12.	Ефимов Олег	ОНР 2ур.	ММД
13.	Ежов Максим	ОНР 3ур.	СДВГ, логоневроз
14.	Ильина Кристина	ОНР, 3ур.	_____
15.	Лунина Екатерина.	ОНР, 2 ур.	ММД.
16.	Кардашин Михаил	ОНР 3ур.	СДВГ
17.	Кривокорытов Вячеслав	ОНР 3ур.	СДВГ
18.	Катаев Артемий	ОНР 3ур.	СДВГ
19.	Ложкина Лариса	ОНР 3ур.	_____
20.	Палкин Владимир.	ОНР, 2 ур.	ММД.
21.	Подорванов Даниила.	ОНР, 3 ур.	Педагогическая запущенность, нарушение моторики.
22.	Суровнев Иван.	ОНР, 3 ур.	Аутизм.
23.	Селезнева Мария.	ОНР, 3 ур.	ММД.
24.	Сергиенко Никита.	ОНР, 3 ур.	ММД, нарушение моторики.
25.	Симонов Михаил	ОНР, 3 ур.	ММД.
26.	Симонова Виктория	ОНР, 3 ур.	ММД
27.	Ткаченко Даниила	ОНР, 3 ур.	СДВГ
28.	Урасова Анастасия	ОНР, 3 ур.	СДВГ
29.	Хадиев Айдар	ОНР, 3 ур.	СДВГ, ДЦП
30.	Юсов Сергей	ОНР, 3 ур.	СДВГ, Аутизм

## **ПРИЛОЖЕНИЕ 2**

### **Анкета анамнестических данных**

1. Дата обследования.
2. Фамилия, имя, отчество.
3. Дата рождения.
4. Домашний адрес.
5. Заключение психиатра (психоневролога).
6. Диагноз невропатолога.
- 7 Состояние органов слуха и носоглотки.
8. Данные окулиста.
9. Заключение медико-педагогической комиссии.
10. Посещает (посещал) ли дошкольное учреждение (указать специальное или нет).
11. Посещает (посещал) ли школу (специальную или нет), указать класс обучения.
12. Краткая характеристика ребенка по данным педагогических наблюдений (устойчивость внимания, работоспособность, ориентировка в окружающем, навыки самообслуживания отношения ребенка к своему речевому дефекту).
13. Жалобы родственников.
14. Данные о родителях ребенка (возраст здоровье профессия, социальные условия вредные привычки)
15. Общий анамнез
  - а) от какой беременности ребёнок
  - б) характер беременности (болезни, травмы, токсикозы место работы употребление алкоголя, курение)
  - в) течение родов (досрочное, срочное, стимулирование, наложение щипцов, асфиксия)

- г) вес и рост при рождении.
- д) на какие сутки был выписан из роддома,
- е) вскармливание (грудное, искусственное).

ё) особенности питания (сосал активно вяло, поперхивался при сосании и глотании, при каком положении головы кормление протекало свободно при каком затрудненно, уставал ли в период кормления, был беспокойным, как дышал при кормлении, плаче, в покое, как жевал и глотал твердую и жидкую пищу);

- ж) перенесенные ребенком заболевания, травмы интоксикации

#### 16. Раннее психомоторное развитие

а) когда начал различать слуховые и зрительные раздражители, тянуться за игрушками.

- б) когда стал держать голову.

в) когда стал самостоятельно садиться ходить;

- г) когда появились зубы.

д) поведение ребенка до года (спокойное, беспокойное, как спал):

- е) появление навыков самообслуживания.

#### 17. Речевой анамнез:

а) гуление (время появления, характеристика):

б) лепет (время появления и его характер):

в) первые слова, фразы (время их появления и характеристика);

г) как шло развитие (скачкообразное, с перерывами, постепенно причины и время отклонения в развитии).

д) с какого времени замечено нарушение речи,

е) речевая среда, в которой рос ребенок:

е) занимался ли с логопедом (С какого возраста и сколько времени, результаты занятий).

ж) характеристика речи в настоящее время (родителями, учителями).

## **ПРИЛОЖЕНИЕ 3**

**Таблица 2**

### **Результаты исследования словаря и навыков словообразования**

<b>Количес во детей</b>	<b>Навыки словообра зования</b>	<b>Образование относительных прилагательных от существитель ных</b>	<b>Образование количес венных прила гательных от сущест вительных</b>	<b>Образование притяжа тельных прила гательных от существитель ных</b>
-----------------------------	---	---	---	--

1	3,5	3,5	4	3,5
2	3,5	3,25	4	3,5
3	3	3	3	3
4	2,25	2	2,5	3
5	2,25	2,25	2,5	3,5
6	2,25	2,25	2,25	2,5
7	2,25	2	2,25	2,25
8	2	2	2,5	2
9	2	2,25	2	3
10	2,25	3	2	3
11	2,25	3	2,5	2,5
12	2	2	2,25	2,5
13	2	2	2,25	1
14	2	2	2	2,5
15	2	3	2	2,5
16	2,25	3	2	2
17	2,25	3	2,5	2
18	2,25	2	2,5	2
19	3	2	2,5	2,5
20	3	3,25	2	3
21	2,25	3,5	2	3
22	2	3,5	2,5	2,5
23	2	3,25	2,5	2,5
24	2	3,25	2,5	1
25	2,25	3	4	2,5
26	2,25	2	4	2,5
27	2,25	2	2,5	2
28	3	2	2,5	2
29	2	2,25	2,5	2
30	2	2,25	2,5	2
Общее количест во	29,5	30,5	31,75	34,25

## ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Таблица 3

**Данные теста по методике обследования раннего выявления дислексии**

	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
--	-----------------	-----------------	----------------

«Рядоговорение»	20%	53,4%	26,6%
«Ритмы»	13,3%	33,3%	53,4%
«Кулак – ребро - ладонь»	53,4%	26,6%	13%
«Повторение цифр»	13,5%	33,3%	53,4%

## ПРИЛОЖЕНИЕ 5

**Таблица 4**

### Результаты исследования сенсомоторного уровня

Количество	Фонематическ	Артикуляционн	Звукопроиз	Сформирован
------------	--------------	---------------	------------	-------------



детей	ое восприятие	ая моторика	ношение	ностьзвуко - слоговой структуры
1	5	5	5	4
2	4	5	5	3,25
3	2,5	5	3,5	3,25
4	1,75	2,5	3,5	1,25
5	1,25	2,5	1	1,25
6	1,25	2,5	2,25	1,25
7	2	2	2,5	1,25
8	2	5	4	1,25
9	2	5	2,5	1,25
10	2,5	2,5	1	4
11	2,5	2,5	1	1,25
12	4	2	3,5	1,25
13	2	2	1	1,25
14	2	2	1	1,25
15	2	2,5	1	4
16	2	2,5	2,5	4
17	1,75	2,5	2,5	4
18	1,75	2	4	1,25
19	2	2	4	1,25
20	4	2	1	1,25
21	4	5	1	3,25
22	5	5	1	3,25
23	2	5	2,5	1,25
24	1,75	2,5	2,5	1,25
25	2	2,5	3,5	1,25
26	2	2	1	4
27	2	2	1	3,25
28	2	2	2,5	3,25
29	1,75	2,5	2,5	1,25
30	1,75	2,5	2,5	1,25
Общее количество баллов	75,5	90	71,75	66

## ПРИЛОЖЕНИЕ 6

**Таблица 5**

**Результаты исследования грамматического строя речи**

Количество детей	Повторение предложений	Верификация предложений	Составление предложений из слов	Добавление предлогов в предложение
1	3,5	4	3,5	4
2	3,5	4	3,5	4
3	2,75	3,5	3	3,5
4	2,75	3,25	3	3,5
5	2,75	3	2,95	3
6	2,25	3	2,25	3
7	2	3	2,25	3
8	2	2	2	3
9	2	3	2,25	3
10	2,25	3	2	3,5
11	2	3,25	3	3,5
12	2	3,25	3	3
13	2	3,25	2	3
14	2	3	2	3
15	2	3	2	3
16	2	3	2	3
17	2	3	2,25	3,5
18	2,25	2	2,25	3,5
19	2,25	2	2,25	3,5
20	2,25	2	3	4
21	3,5	2	3	4
22	3,5	2	3	4
23	3,5	3,25	2	3,5
24	2,25	4	2	3,5
25	2,25	4	2	3
26	2	4	2,25	3
27	2	3	2,25	3
28	2	3	3,5	3,5
29	2	2	3,5	3,5
30	2	2	3,5	3,5
Общее количество баллов	73	57	83,95	93

## ПРИЛОЖЕНИЕ 7

Таблица 6

### Виды ошибок чтения, допущенных учащимися (в %)

№ п/п	Виды ошибок	Второй класс
1	Ошибки в окончаниях слов	17,1
2	Замены слов на основе смыслового сходства	11,5
3	Замены слов на основе оптического сходства	8,1
4	Ошибки в постановке ударения	8,8
5	Пропуски букв	7,6
6	Антиципации букв	8,3
7	Смещение оптически сходных букв	4,1
8	Реверсии букв и слогов	6,3
9	Смещение букв, обозначающих акустико – артикуляционные сходные согласные звуки	3,5
10	Смещение букв, обозначающих акустико – артикуляционные сходные гласные звуки	2,1
11	Пропуски слогов	0,9
12	Ошибки интонационного обозначения границ предложения	3
13	Пропуски слов	4,2
14	Персеверации букв	5,6
15	Добавление звуков	2,3
16	Смещение букв, обозначающих твердые и мягкие согласные звуки	0,5
17	Аграмматизмы	2,6
18	Нарушение норм орфоэпии при чтении	2,5
19	Пропуски и повторы строк	0,5
20	Перестановка слов	0,4

## **ПРИЛОЖЕНИЕ 8**

**Таблица 7**

**Количество повторно прочитанных слогов, слов и предложений  
учащимися второго класса**

Вид повтора	Второй класс	Популяция учащихся
Повтор слогов	0,9	0,8
Повтор слов	2,5	2,4
Повтор предложения	0,5	0,5

**Критерии сформированности параметров навыка чтения**

Анализируе мые параметры	Выраженность значения	Второй класс	Третий класс
Скорость чтения (слов/мин)	Среднее значение	70	90
	< - 1,3	39	45
	< - 2	22	27
Количество ошибок на 100 прочитанн ых слов	Среднее значение	5	4
	>-1,3	9	5
	>-2	12	8
Количество неверных ответов по содержани ю текста (в %)	Среднее значение	27	20
	>-1,3	50	45
	>-2	64	55

## ПРИЛОЖЕНИЕ 10

Таблица 9

### Скорость, правильность и понимание чтения текстов различных видов

Попарно сравниваемые тексты	Исучаемые показатели					
	Скорость чтения	Значимость различий	Среднее количество ошибок на 100 прочитанных слов	Значимость различий	Процент неверных ответов по содержанию прочитанного	Значимость различий
Стихотворение /рассказ - диалог	65,6 71,6	P < 0,001	3 2	P < 0,001	37 15	P < 0,001
Стихотворение /рассказ - монолог	65,6 62,3	P < 0,001	3 2,5	P = 0,437	37 19	P < 0,001
Рассказ – диалог/рассказ - монолог	71,6 62,3	P < 0,001	2 2,5	P < 0,001	15 19	P = 0,106

**Количество учащихся, имеющих нарушения скорости, правильности чтения, и понимания прочитанного различной степени выраженности**

Анализируемые параметры	Выраженность чтения	Количество учащихся (%)	В среднем по 2 классу	В среднем по 3 классу
Нарушение скорости чтения	< - 1,3	19,5	16	17
	< - 2	0	0	1
	Всего	19,5	16	17
Нарушение правильности чтения	>-1,3	7,5	10	11
	>-2	7,5	10	11
	Всего	15	13	12
Нарушение смысловой стороны чтения	>-1,3	17	15	16
	>-2	3	3	2
	Всего	20	7	5

**Количество учащихся контрольной и экспериментальной групп,  
овладевших различными навыками чтения (%)**

Степень овладения навыком чтения	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Первая	2	3
Вторая	6	6
Третья	8	4
Четвертая	6	6



**Мотивация к чтению.**

№	Готовность и желание чтения книг.	Активность в прочтении книг.	Интерес к прочитанным книгам.	Эмоциональн ая окраска поведения во время занятий.	Показатели в %
1	+	-	-	-	25 %
2	+	+	+	+	100%
3	+	+	—	+	75 %
4	-	+	—	—	25%
5	-	—	—	—	0 %
6	-	+	+	+	75 %
7	-	-	+	+	50 %
8	+	—	—	—	25 %
9	+	+	—	-	50 %
10	—	—	—	-	0%
11	-	+	+	—	25 %
12	+	—	—	+	25 %
Итог	42%	50%	33%	41%	<b>42%</b>

# ПРИЛОЖЕНИЕ 14

Таблица 13

**Техника чтения: беглость, правильность, выразительность, скорость.**

	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
Беглость	1 класс	2 класс	1 класс	2 класс	1 класс	2 класс
	Начало года 25 %	Начало года 40 %	Начало года 45 %	Начало года 27 %	Начало года 30 %	Начало года 33 %
	Конец года 40 %	Конец года	Конец года 27 %	Конец года	Конец года 33 %	
Правильность	1 класс	2 класс	1 класс	2 класс	1 класс	2 класс
	Начало года 20 %	Начало года 40 %	Начало года 45 %	Начало года 27 %	Начало года 35 %	Начало года 25 %
	Конец года 35 %	Конец года	Конец года 40%	Конец года	Конец года 25 %	Конец года
Выразительность	1 класс	2 класс	1 класс	2 класс	1 класс	2 класс
	Начало года 30 %	Начало года 40 %	Начало года 40%	Начало года 60 %	Начало года 35 %	Начало года 50 %
	Конец года 40 %		Конец года 60%		Конец года 50 %	
Скорость	1 класс	2 класс	1 класс	2 класс	1 класс	2 класс
	Начало года 35 %	Начало года 45 %	Начало года 40%	Начало года 60 %	Начало года 30 %	Начало года 45%

	Конец года		Конец года		Конец года	
	45 %		60 %		45 %	

## ПРИЛОЖЕНИЕ 15

Таблица 14

### Читательская любознательность и потребность к чтению. (осознанность)

№	Начало года 1 класс	Конец года 1 класс	Начало года 2 класс	Конец года 2 класс
1	40 %	60 %	60 %	
2	30 %	70%	70%	
3	35 %	65 %	65 %	
4	25 %	45 %	45 %	
5	30 %	50 %	50 %	
6	20 %	45 %	45 %	
7	40 %	56 %	56 %	
8	45 %	55 %	55 %	
9	15 %	35 %	35 %	
10	30 %	46 %	46 %	
11	26 %	40 %	40 %	
12	45 %	55 %	55 %	
Итого	50 %	75 %	75 %	

- до 30 % - низкий уровень

- 30% - 70% - средний уровень

- 70% – 100% - высокий уровень

## ПРИЛОЖЕНИЕ 16

Таблица 15

### Стандартизированная методика исследования навыка чтения (СМИНЧ)

Текст 1А.

#### Как я ловил раков.

Текст	Кол. слов.
В нашей деревне текут два ручейка. В них много раков.	11
Мальчики ловят их руками под камнями, в дырах между корнями	21
или под берегом. Потом они варят их и лакомятся ими. Одного	32
рака я получил от моего друга, и он мне очень понравился, он был	45
очень	
вкусный.	46
Мне тоже захотелось ловить раков. Но легко сказать, а трудно	56
сделать. У раков есть свое оружие – клешни, которыми они	65
щиплются как следует. Кроме того, я боялся сунуть руку в дыру	76
между корнями. Ведь можно прикоснуться к лягушке или даже к	86
змее! Мой друг посоветовал мне, как можно ловить раков совсем	96
по – другому...	96
Нужно привязать на длинную палку тухлое мясо. Рак крепко	106
схватит мясо, и затем его легко вытащить из воды, как рыбу на	118
удочке. Этот способ мне очень понравился, и поэтому я подготовил	128
все нужные вещи. В пруду я нашел глубокое место и сунул палку в	
воду.	141
Сижу спокойно. Вода чистая, но раков я не видел нигде. Вдруг	153
я заметил усы, потом глаза и клешни, и, наконец, весь рак медленно	165
вылез к мясу. Потом схватил мясо клешнями и разорвал его	175
челюстями. Я очень осторожно вытянул свою удочку из воды, и	185
рак лежит на траве.	189
Но некоторые раки были более осторожными. Когда палка -	197
удочка дрожала, рак сразу ее отпускал и задом плыл в нору.	207
Отгадайте, почему задом? Но все – таки я наловил много	216
раков.	
Мама их сварила. Какими они были красными! И очень вкусными!	226

Вопросы для оценки понимания прочитанного к тексту 1А:

1. Сколько ручейков текут в деревне?
2. Кто в них живет?
3. Где мальчики ловят раков?
4. Что мальчики с ними делают?
5. От кого мальчик получил рака?
6. Чего захотелось мальчику?
7. Что есть у раков?

8. Что боялся сделать мальчик?
9. Почему?

## ПРИЛОЖЕНИЕ 17

Таблица 16

### Стандартизированная методика исследования навыка чтения (СМИНЧ)

Текст IIА.

#### Неблагодарная ель.

Текст	Кол. слов.
В отдаленной части леса, рядом с высокой рощей, росла ель.	10
Маленькую елочку поражала красота белых цветов, которые	17
распускались весной на терновнике.	21
Стали они с терновником друзьями еще с осени. Тогда ели	31
понравились его синие плоды. Когда ель стала взрослой, птицы ей	41
сказали, что другой такой красавицы в лесу нет. Тогда охватили	52
ель	
гордость и самолюбие. Однажды она сказала: «Слушай, терновник,	61
убери	
свои красивые ветки от меня! Ведь ты не позволяешь, чтобы	71
прохожие	
восхищались моей красотой и моим прекрасным ростом».	78
«И это ты мне за всю защиту от ветра и плохой погоды?» -	91
жалобно	
спросил терновник. Ель молчала и только мрачно качала ветвями.	100
Терновник рассердился и отодвинулся к солнцу. Через несколько	108
дней к солнцу обратились все ветви терновника, но ни одна не	119
прикоснулась к ели. И ель росла, росла...	127
Во время первых зимних метелей в лес пришли лесорубы.	137
Они	
искали новогодние ёлки. От страха начала ель просить терновник,	146
чтобы ее спрятал. Но было уже поздно просить. Все ветки	157
терновника летом повернулись к солнцу и зимой уже не могли	167
приблизиться к ели. Она заплакала: «Ведь топором убьют!» «И это	177
из – за того, что ты была гордой, самолюбивой и неблагодарной», -	187
ответил терновник. «Да, неблагодарная гордость не принесет	194
пользу», - заплакала ель.	197
Едва она сказала это, как перед ней уже стояли люди и	208
восхищались ее красотой. Её срубили. Ель упала в объятия	217
терновника и навсегда распрощалась с лесом.	223

Вопросы для оценки понимания прочитанного к тексту II А:

1. Где росла ель?
2. Что поражало маленькую ель?
3. Какие отношения у нее были с терновником?
4. Что ели понравилось осенью?
5. Что сказали птицы?

6. Что сказала ель терновнику?
7. Что терновник ей ответил?
8. Что потом сделал терновник?
9. Что случилось с ветвями терновника?

## ПРИЛОЖЕНИЕ 18

### Диагностика О. В. Грибовой "Обследование чтения"

Учащимся последовательно предъявляются три текста и инструкция к ним.

*Инструкция: Учитель: Я прочитаю этот рассказ два раза, ты слушай и определи, какие слова или словосочетания, предложения кажутся тебе самыми главными в этом рассказе.*

*После прослушивания и выделения слов. Учитель: я прочитаю этот рассказ еще раз, а ты послушай его и перескажи. (Если ребенок не может пересказать, ему оказывается помощь в виде вопросов. Также можно задавать вопросы, если понятно, что ребенок не понял содержание. Но растолковывать содержание текста не надо)*

*После пересказа. Учитель: назови еще раз самые важные по твоему мнению слова.*

#### ТЕКСТЫ

##### ТЕКСТ 1

У Миши много игрушек. Только нет у него пожарной машины. Миша часто просил маму купить ему эту игрушку. И вот однажды мама пришла домой и говорит сыну: «Я купила то, что ты просил. Угадай. Что я купила?»

(37 слов)

##### Текст 2

Пошли Лёня и Женя в лес за грибами. Долго шли по лесу - ни одного гриба не видно. Вдруг на поляне Лёня заметил большой красивый гриб - красный с белыми крапинками. А рядом ещё и ещё грибы. Так, не сходя с места, друзья набрали целую корзинку.

Пришли домой, а там все смеются: «Ну и грибники! Одних мухоморов набрали».

(58 слов)

##### Текст 3



Пете нравилось учиться в школе. Особенно ему нравилось получать хорошие отметки. Поэтому Петя всегда добросовестно выполнял домашние задания.

После уроков он приходил домой, обедал и примерно час отдыхал. Он очень любил играть со своим младшим братом. Вместе они строили гараж или дом из кубиков. Иногда Петя собирал из конструктора трактор или другую машину для своего братишки.

Но делу время - потехе час. Пора делать уроки. Сначала он открывал дневник и вспоминал задание, которое задала учительница.

Начинал он со своего любимого предмета - математики. Особенно мальчику нравилось решать примеры, а вот при решении задач ему требовалась помощь. Обычно с задачами ему помогала разобраться бабушка.

Закончив с математикой, Петя переходил к заданию по русскому языку. Сначала он повторял изученное на уроке правило, а уже потом внимательно читал задание к упражнению. Писал Петя медленно, но аккуратно, стараясь делать как можно меньше ошибок. Написав, всегда перечитывал написанное: уж очень ему хотелось, чтобы учительница (*свое имя и отчество*) похвалила его перед всем классом.

И последнее - чтение. В это время пришла с работы мама, и Петя выразительно прочитал ей рассказ.

Всё! Уроки подготовлены, можно идти гулять.

(181 слово)

Задание 2: Прочитайте, вставьте вместо точек слова, подходящие по смыслу.

Выполняется на карточках (дети просто подставляют слова).

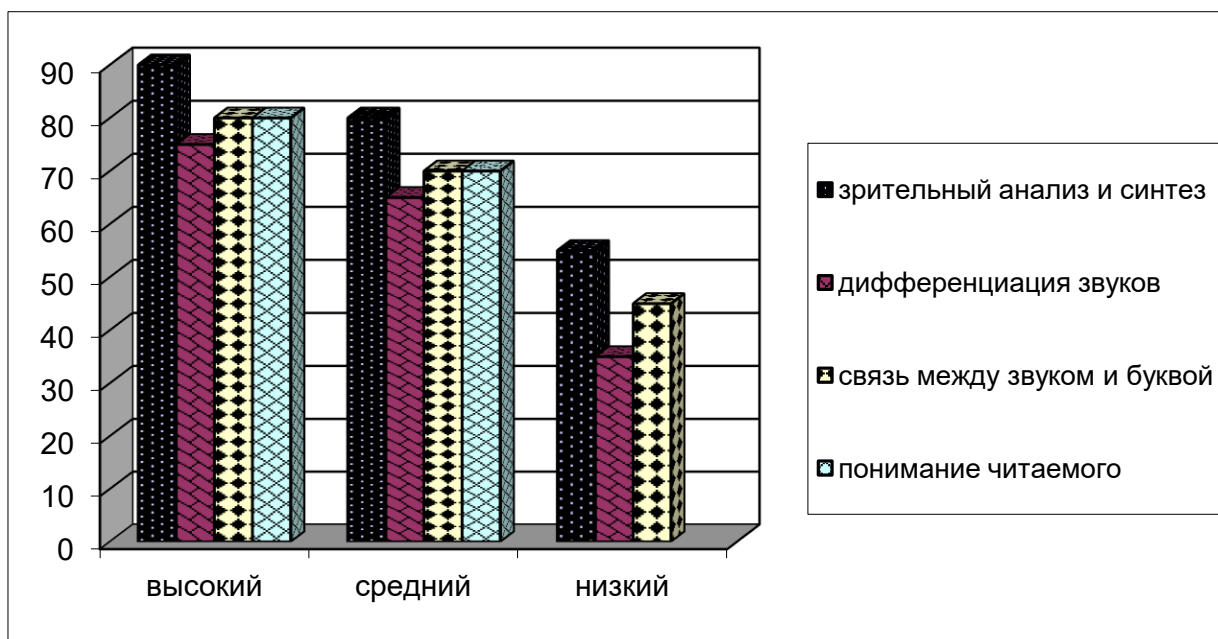
Класс \_\_\_\_\_

Фамилия, имя \_\_\_\_\_

Наступила поздняя ..... . Дни стали ....., рано темнеет. Все небо затянуто серыми тучами, часто идут проливные ....., по ночам небольшие морозцы. Все листья облетели, деревья стоят ..... Люди ..... по-зимнему тепло. Многие ..... запаслись на зиму грибами, ягодами, шишками.

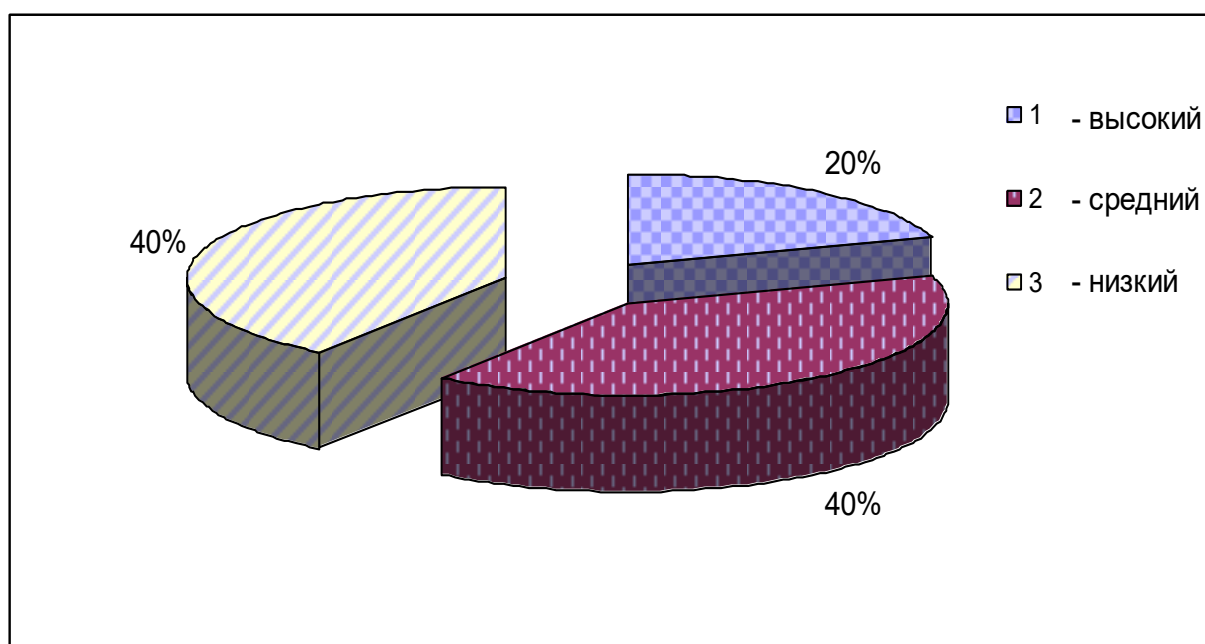
Люди делают ..... и развешивают на деревьях для зимующих птиц.  
Поздней осенью жизнь в лесу почти замирает.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 19



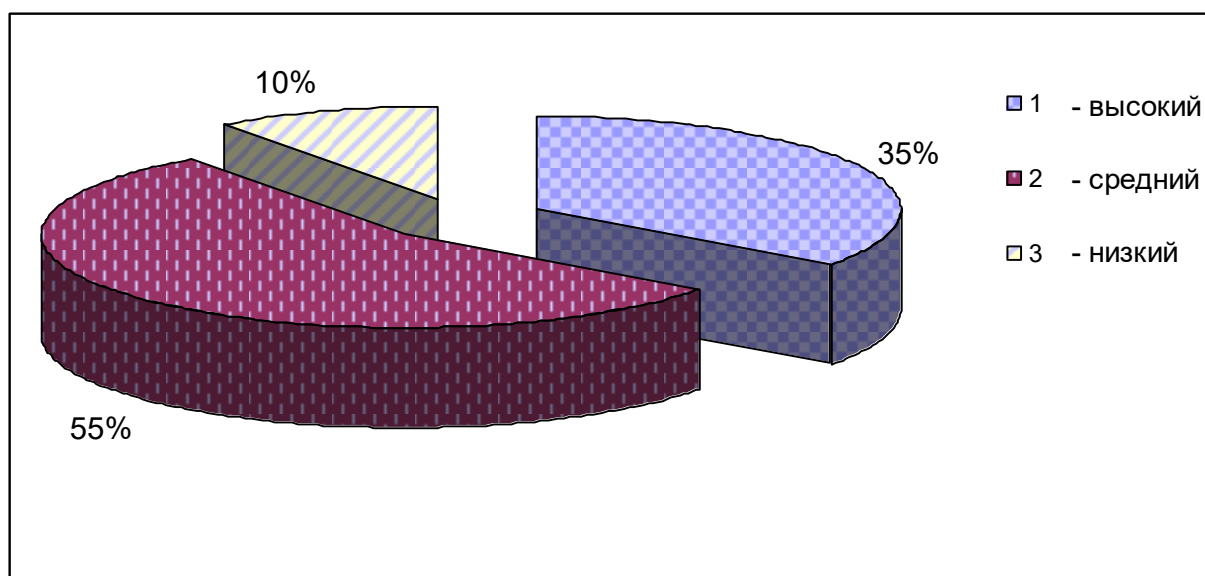
**Рис. 1. Критерии выявления уровня сформированности читательской компетенции учащихся 2 и 3 класса**

## ПРИЛОЖЕНИЕ 20



**Рис. 2. Исследование уровня сформированности читательской компетенции учащихся 2 класса до использования игровых упражнений.**

## ПРИЛОЖЕНИЕ 21



**Рис. 3. Исследование уровня сформированности читательской компетенции учащихся 2 и 3 класса после использования игровых упражнений.**

## **ПРИЛОЖЕНИЕ 22**

**Конспекты занятий.**

## Конспект группового логопедического занятия по (коррекция дислексии)

теме: «Звук [б] и буква Б»

Дети: Максим В, Иван С, Никита С, Аркадий Е.

Тема: Звук [б] и буква Б.

Цель: развитие навыка правильного осмысленного чтения.

Задачи:

1. Развитие речевого дыхания, артикуляционной и мелкой моторики.
2. Развитие зрительного и слухового восприятия, внимания, мышления.
3. Закрепление графического образа буквы Б, упражнения в чтении слогов, слов, предложений с данной буквой.
4. Упражнения в звуко – буквенном анализе слов.

Оборудование: зеркала, картина с изображением Буратино, изображение буквы Б, карточки с набором букв, слоговая лесенка, звуковички, какарточки – картинки, карточки – слова, карточки с предложениями.

№ п/п	Этап занятия	Содержание
1	<b>Организационный момент.</b>	Каждый день, всегда, везде, На занятиях, в игре Смело, четко говорим И тихонечко сидим.
2	<b>Дыхательная гимнастика.</b>	- Вдох – носом, выдох через рот. - Вдох, задержка дыхания, выдох. - Вдох, выдох, задержка дыхания.
3	<b>Артикуляционная гимнастика.</b>	Упражнения: «Улыбка», «Хоботок», «Домик открывается», «Любопытный язычок», «Окошко», «Горка», «Лопаточка», «Дуем на лопаточку».
4	<b>Сообщение темы занятия.</b>	- Отгадайте загадку: У отца был мальчик странный, Необычный, деревянный, Но любил он сына очень. Что за странный Человечек деревянный, На земле и под водой Ищет ключик золотой. Всюду нос сует он длинный, Кто же это?.... (Буратино) -Правильно, Буратино. Какой первый звук в слове Буратино? -Вот он, пришёл к нам в гости, принес задания, чтобы мы с вами их выполнили. Сегодня будем читать слоги, слова и предложения с буквой Б.
	<b>Характеристика звука [Б].</b>	-Расскажите Буратино, как мы произносим звук [Б]:



		<ul style="list-style-type: none"> <li>- губы плотно сомкнуты,</li> <li>- язык в низу рта,</li> <li>- воздух резко выдыхаем изо рта,</li> <li>- губы под напором воздуха размыкаются.</li> <li>- Какой звук гласный или согласный?</li> <li>- Докажите.</li> <li>- Звонкий или глухой?</li> <li>- Докажите.</li> <li>- Каким звуковичком обозначаем?</li> </ul>
6	<b>Связь звука и буквы.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Первое задание. Что нарисовано на картинке?</li> <li>- На какую букву похожи предметы?</li> </ul>
7	<b>Пальчиковая гимнастика.</b>	Карандаш в руках катаю Между пальчиков верчу. Непременно каждый пальчик, Быть послушным научу.
8	<b>Упражнения на внимание.</b>	Используются индивидуальные карточки. - Второе задание. Найди букву Б и подчеркни ее. Б Б В Г Б Р С Б О Ф У Б Л Ч К С Б Б У И Е Ш Б Г Б С С Ю Э С Б С Г Х Ъ Б И Ю Б О У И С Н П Б С З Ж С В С Д Е С Б У С Ч Б Е И Б С В О Б О Ы С Г В Б
9	<b>Чтение слогов «Слоговая лесенка».</b>	- Буратино предлагает вам побегать по лесенке. Прочитайте слоги с буквой Б, которые можно составить по лесенке. На доске картонная лесенка, на каждой ступеньке, располагаются гласные, вызванный ученик берет карточку с буквой Б, прикладывает слева от гласной, читает получившийся слог.
10	<b>Физ минутка.</b>	Буратино потянулся, Раз - нагнулся, два – нагнулся, Руки в стороны развел Видно ключик не нашел. Чтобы ключик нам достать, Надо на носочки встать.

		Крепче Буратино стой, Вот он – ключик золотой.
11	<b>Чтение слов. «Найди картинку».</b>	На доске развешаны карточки – картинки. У детей карточки, со словами: собака, кубики, бублик, букет, батон, юбка, альбом, колобок, яблоко, колбаса, автобус, буквы. Ученик читает слово на карточке, ищет соответствующую картинку на доске, убирает обе карточки, определяет позицию звука в слове (начало, середина, конец слова). - Составление звуковой схемы слова: Буквы.
12	<b>Чтение предложений.</b>	- Прочитайте вместо точек и назовите картинку. У Любы большой... (бант) У Бори болят... (зубы) Люба ест... (банан) У Бори большой.... (барабан)
13	<b>Гимнастика для глаз.</b>	Руки за спину, глазки назад. (Закрыть глаза, расслабиться) Глазки пускай в потолок поглядят. (Открыть глаза, посмотреть вверх) Головки опустим – на парту глядим. (Вниз) И снова на верх – где там муха летит? (Вверх) Глазами повертим, поищем ее. (По сторонам) И нова читаем. Немного еще.
14	<b>Чтение текста.</b>	- Хитры Буратино, приготовил еще одно задание для вас. Прочитайте рассказ. <b>Белка.</b> На большом дубе было дупло. В нем жила белка с бельчатами. Белка заботилась о бельчатах. Она собирала грибы и орехи, приносила их бельчатам. Когда бельчата подросли, белка стала их учить собирать грибы и

		<p>орехи.</p> <p>Вопросы к тексту (дети зачитывают вопрос и выбирают, кто будет отвечать):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Как можно назвать этот рассказ?</li> <li>- Где было дупло?</li> <li>- Как белка заботилась о бельчатах?</li> <li>- Чему она их учила?</li> </ul>
15	<b>Итог занятия.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- С каким звуком мы сегодня работали?</li> <li>- Какой это звук гласный или согласный?</li> <li>- Докажите.</li> <li>- Звонкий или глухой?</li> <li>- Объясните.</li> <li>- О ком прочитали рассказ?</li> </ul>
16	<b>Оценка.</b>	<p>Буратино остался доволен, что побывал у вас в гостях. Ему понравилось, как вы сегодня отвечали.</p>

Конспект фронтального логопедического занятия по коррекции дислексии.

Тема: звуки «Р - Рь». Фонетический рассказ «Сорные куры»

Цель: развитие навыков осознанного и выразительного чтения.

Задачи:

1.Коррекционно – образовательная: расширение представления детей о птицах.

2.Коррекционно – развивающая: развитие слухового восприятия, фонематических процессов, произвольного внимания и мышления, пополнение и обогащение словаря.

3.Коррекционно – воспитательная: воспитание интереса к слову, умения оценивать свою деятельность.

Оборудование: презентация «Чей звук?», предметные картинки, карточки для индивидуальной работы, цветные карандаши.

№ п/п	Этап занятия	Содержание
1.	Организационный момент.	Внимание! Проверьте, Готовы вы начать урок. Всё ли на месте, все ли в порядке – Ручка, карандаш, тетрадка. Будем отвечать активно, Хорошо себя вести. - Ребята, назовите мне какой сегодня день недели? Месяц? Какой по счету это зимний месяц?
2	Основная часть Дыхательная гимнастика.	Игра «Чей звук» - Ребята, тихо сели, закрыли глазки и спокойно подышали носом. - Теперь делаем глубокий вдох носом, выдыхаем ртом, вытянув губы трубочкой. Вы отдыхаете, а ваши ушки внимательно слушают. (Презентация «Чей звук?»: звук летящего вертолета, грома, моря, барабанной дроби). - Назовите звуки, которые вы слышали. - Послушайте слова: вертолет, гром, море, барабан. Какие звуки при произношении я выделила голосом? (р и рь). - Сегодня на занятии мы с вами будем работать со звуками «р» и «рь» и буквой Р. Игра «Замени букву» - На доске напечатаны слова. Замени в них одну выделенную букву на букву «р» и прочитай новые слова. <b>Х</b> обот – Робот <b>Т</b> анец – Ранец <b>З</b> абота – Работа <b>М</b> ычать – Рычать <b>Н</b> ога – Рога <b>М</b> ука – Рука <b>М</b> ак – Рак <b>Г</b> онка – Горка <b>Н</b> очка – Норка <b>Г</b> олод – Город <b>К</b> ошка – Корка <b>Б</b> анан – Баран <b>М</b> аска – Марка <b>К</b> от – Рот - Назовите в каждом столбике лишнее слово. Почему вы так думаете? (Лишнее слово – рычать, т.к. оно обозначает действие, а все слова называют предметы, рот, т.к. звук «р» стоит в начале слова, а в остальных словах в середине).
3	Сообщение темы занятия.	- Сегодня на занятии мы познакомимся с фонетическим рассказом. В этот рассказе будет

		<p>идти речь о звуке «р».</p> <p>Игра «Дрессировщики».</p> <p>- Ребята, для того чтобы узнать название рассказа, вы должны разгадать шифр. Впишите в алфавитном порядке недостающую букву. Из выписанных букв составьте слова.</p> <p>Р Т. ПРП С, ЛМ. Ъ Ь, ГД.</p> <p>Й Л, ФХ, ОП ,ЩЪ. (сорные куры).</p> <p>Работа со слоговыми таблицами.</p> <p>- Перед тем, как приступить к чтению текста, необходимо потренировать речевой аппарат. Для этого прочитаем слоговую таблицу.</p> <table><tr><td>КЕРЫ</td><td>ГРА</td><td>РЮКУ</td><td>ОРОР</td></tr><tr><td>РГЫП</td><td>ВИТОРЬ</td><td>АРЬ</td><td>РЫС</td></tr><tr><td>РЁК</td><td>ОРС</td><td>ТРО</td><td>РАЛИ</td></tr><tr><td>АКР</td><td>РУ</td><td>РЮ</td><td>АРТ</td></tr><tr><td>ЕРЬ</td><td>ТРАМ</td><td>ПРЯ</td><td>ОРЕ</td></tr></table>	КЕРЫ	ГРА	РЮКУ	ОРОР	РГЫП	ВИТОРЬ	АРЬ	РЫС	РЁК	ОРС	ТРО	РАЛИ	АКР	РУ	РЮ	АРТ	ЕРЬ	ТРАМ	ПРЯ	ОРЕ
КЕРЫ	ГРА	РЮКУ	ОРОР																			
РГЫП	ВИТОРЬ	АРЬ	РЫС																			
РЁК	ОРС	ТРО	РАЛИ																			
АКР	РУ	РЮ	АРТ																			
ЕРЬ	ТРАМ	ПРЯ	ОРЕ																			
4	Физминутка.	<p>- Давайте отдохнем.</p> <p>Из – за парт мы выйдем дружно, Но шуметь совсем не нужно. Встали прямо, ноги вместе, Поворот кругом на месте. Хлопнем пару раз в ладоши И потопаем немножко. А теперь представим детки, Будто руки наши – ветки. Покачаем ими дружно, Будто дует ветер южный. Ветер стих. Вдохнули дружно. Нам урок продолжить нужно.</p>																				
5	Знакомство с фонетическим рассказом «Сорные куры»	<p>- Ребята, послушайте рассказ. Если какие – то слова окажутся для вас непонятными, запомните их. После прочтения объясним их.</p> <p style="text-align: center;">Сорные куры.</p> <p>Оказывается, у простой курочки Рябы, есть на свете много разных родственников. К куриной родне относится и куропатка, тетерев, глухарь. Даже маленький перепел приходится курице прямым родственником. Все перечисленные птицы производят потомство одинаково. По много дней подряд они согревают яйца свои теплом. Но в Австралии живут особые, сорные курицы. Они устраивают интересный инкубатор: сгребают в кучу разный сор или зарывают яйца в горячий морской песок. В таком инкубаторе быстро появляются шустрые птенцы, которые в первый же день начинают летать. (Словарная работа:Ряба и сорные – порода (вид) кур, имеющих определенный окрас; инкубатор – специальное место для выведения птенцов).</p> <p>- Теперь я предлагаю вам прочитать этот рассказ.</p> <p>Сложность прочтения будет заключаться в том, что</p>																				

		<p>слова в тексте перечеркнуты или написаны необычным шрифтом. (чтение текста по очереди). Оказывается, у простой курочки Рябы, есть на свете много разных родственников.</p> <p>К куриной родне относится и куропатка, тетерев, глухарь. Даже маленький перепел приходится курице прямым родственником.</p> <p>ВСЕ ПЕРЕЧИСЛЕННЫЕ ПТИЦЫ ПРОИЗВОДЯТ ПОТОМСТВО ОДИНАКОВО. ПО МНОГО ДНЕЙ ПОДРЯД ОНИ СОГРЕВАЮТ ЯЙЦА СВОИ ТЕПЛОМ.</p> <p><del>Но в Австралии живут особые, сорные курицы. Они устраивают интересный инкубатор: сгребают в кучу разный сор или зарывают яйца в горячий морской песок.</del></p> <p><i>В таком инкубаторе быстро появляются шустрые птенцы, которые в первый же день начинают летать.</i></p> <p>Игра «Верно - неверно»</p> <p>- А сейчас я проверю, на сколько хорошо вы запомнили текст. Прочитайте предложения и если оно верное, поставте «+», если нет –</p> <table><tr><td>К куриной родне относится и куропатка, воробей, глухарь, тетерев.</td><td></td></tr><tr><td>Сорные куры живут в Африке.</td><td></td></tr><tr><td>Они зарывают яйца в горячий морской песок.</td><td></td></tr><tr><td>В первый же день птенцы начинают летать.</td><td></td></tr></table> <p>Игра «Найди слово».</p> <p>- Прочитайте имена прилагательные. Найдите в тексте, о ком или о чем так говорится.</p> <p><i>Маленький</i> <i>Интересный</i> <i>Горячий</i> <i>Шустрые</i></p> <p>(маленький перепел, интересный инкубатор, горячий песок, шустрые птенцы)</p> <p>Игра «Самый внимательный»</p> <p>- Найдите в тексте два слова с буквой «р» в начале и обведите простым карандашом. (в середине слова и обведите; в конце слова и подчеркните) и прочитайте слова.</p> <p>- Найдите в тексте два слова, в которых звук «Ръ» звучит мягко и подчеркните зеленым карандашом; два слова, в которых звук «р» звучит твердо подчеркните синим карандашом.</p>	К куриной родне относится и куропатка, воробей, глухарь, тетерев.		Сорные куры живут в Африке.		Они зарывают яйца в горячий морской песок.		В первый же день птенцы начинают летать.	
К куриной родне относится и куропатка, воробей, глухарь, тетерев.										
Сорные куры живут в Африке.										
Они зарывают яйца в горячий морской песок.										
В первый же день птенцы начинают летать.										
6	Подведение итогов.	<p>- Как называется фонетический рассказ, который мы с вами читали?</p> <p>- Какой звук чаще всего встречался в словах?</p> <p>- Какое новое слово вы узнали?</p> <p>- Занятие окончено.</p>								

